Zeitschrift fur padagogische Psychologie, und experimentelle ..

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und **Leo Hirschlaff.**

IX. Jahrgang.

Berlin W.

Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H.

1907.

Inhalt des neunten Jahrganges.

1907.

A. Abhandlungen.

B. Sitzungsberichte.

Gesellschaft für Psychologie in Wien.

Berliner Verein für Schulgesundheitspflege.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

VI. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Charlottenburg (3.—5. April 1907).

Berichte und Besprechungen.

Mitteilungen.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang IX. Berlin, April 1907. Heft 1/2.

Schülerselbstmorde.

Von

Albert Eulenburg.

Vortrag im Berliner Verein für Schulgesundheitspflege am 26. Februar 1907.

Die unheimliche Erscheinung des Selbstmordes, der freiwillig erkorenen Verzichtleistung auf das Dasein, hat von jeher die Aufmerksamkeit und das ungeschulte, wie das religiös und philosophisch geschulte Nachdenken im höchsten Maße angeregt und beschäftigt. Nur dem obersten, intelligentesten aller Lebewesen, dem Menschen, ist diese schroffeste Form der Lebensverneinung eigen; denn was man an Analogien dafür in der Tierwelt hat ausfindig machen wollen, ist längst als Irrtum, als Mißdeutung, wenn nicht als phantastisch ersonnene und ausgeschmückte Fabel erkannt worden. Um so tiefer klafft aber gerade beim „vernunftbegabten" Menschen der unversöhnbare Widerspruch zwischen der sich aufdrängenden Erkenntnis eines als elementare Macht das Ichwesen bestimmenden und beherrschenden, ja vielleicht den innersten Kern seines Wesens ausmachenden dunkeln Lebenswillens und der scheinbar zuwiderlaufenden Betätigung freiwillig erstrebter, gewaltsamer Selbstvernichtung. Nicht mit Unrecht hat freilich schon der geniale Denker der Willens-

philosophie, hat Schopenhauer in seinen Betrachtungen über den Selbstmord hervorgehoben, daß der Selbstmörder durch seine Tat nur die Fortdauer und Fortbetätigung dieser individuellen Aeußerungsform des Lebenswillens, nicht aber den Lebenswillen an sich verneine; daß er also auch vom Standpunkte einer auf Weltverneinung gerichteten Philosophie im Grunde zweckwidrig oder mindestens unzulänglich handle. Für uns, die wir ohne solche an ein bestimmtes System gebundene metaphysische Voraussetzung an die gegebenen Erfahrungstatsachen unbefangen prüfend herantreten, knüpft sich das Hauptinteresse naturgemäß an die Frage, welche bewußt angestellten Erwägungen oder welche unbewußt dunkeln Antriebe es im Einzelfalle sein könnten, die das (gesunde oder kranke) Individuum mit unwiderstehlicher Gewalt der Entscheidung zudrängten, das Leben als wertlosen Besitz oder als eine nicht länger zu ertragende Last von sich zu werfen. Behält nun aus diesem Gesichtspunkte betrachtet schon der Selbstmord Erwachsener für uns häufig genug einen rätselhaften und unverständlichen Rest, so verstärkt dieser Eindruck sich fast bis zu dem des schlechthin Unbegreiflichen und jeder verstandesmäßigen Erklärung Spottenden, wenn wir es mit Handlungen noch im kindlichen oder in frühem jugendlichen Alter stehender Selbstmordopfer zu tun haben. Denn für diese, dem späteren Rückblick paradisisch verklärte Zeit des erwachenden „Lebensfrühlings" scheinen ja alle das Leben freudig bejahenden Triebkräfte des Seelenlebens in freiester Entfaltung zu stehen, alle feindseligen Dämonen noch grollend fernab zu weilen — scheint das Leben sich in unabsehbarer Perspektive zu einer von glänzendem Hoffnungsschimmer umkleideten, märchenhaften Zukunftslandschaft verlockend auszubreiten. So müssen denn die leider keineswegs seltenen Selbstmorde gerade dieser Altersstufen dem Menschen- und Seelenforscher, wie dem ernstgestimmten Beobachter unseres gesellschaftlichen Lebens und seiner Krankheitserscheinungen in der Tat eine ungewöhnliche Teilnahme abgewinnen und ihn zu eindringlicher Vertiefung in Hergang und Entstehung jedes Einzelfalles ganz besonders auffordern. Nur auf diesem Wege können wir ja hoffen, eine klarere und vollkommenere Einsicht in die lebensfördernden und hemmenden Antriebe, in das so schwer durchschaubare Spiel der seeli-

schen Reizungen und Motivbildungen des kindlich-jugendlichen Alters auch in Fällen dieser Art zu erlangen und damit den zur Zerstörung, zur Selbstvernichtung treibenden dunkeln Seelenmächten wirksam vorbeugend zu begegnen. Bei der modernen Verstaatlichung des gesamten Erziehungswesens und dem damit zusammenhängenden allgemeinen Schulzwange trifft es sich nun, daß die Selbstmorde kindlich-jugendlicher, vor oder in den Entwicklungsjahren stehender oder wenig über diese hinausgelangter Individuen sich, wenn nicht durchweg, so doch zu einem sehr ansehnlichen Teile als von schulpflichtigen und schulbesuchenden jungen Leuten verübt darstellen und aus diesem Gesichtspunkte der Beurteilung unterliegen. So sind wir zu dem Schlagwort der „**Schülerselbstmorde**" gelangt — womit sich durch eine naheliegende Ideenverbindung offen oder insgeheim der Gedanke verknüpft, daß die Schule mit den eigenartigen Bedingtheiten ihrer vielangefochtenen Organisation, mit ihrem unablässig auferlegten Pflichten und Anforderungen und den dabei unvermeidbaren Rückwirkungen auf das körperliche und geistige Leben der ihr überlieferten Zöglinge wohl in irgend einer Weise die Hand im Spiele haben, bei dem Zustandekommen dieser betrübenden Ereignisse mittelbar oder unmittelbar ursächlich beteiligt sein müsse. Ob diese Annahme, dieser „Verdacht" möchte ich sagen, überhaupt und in welchem Umfange allenfalls er berechtigt ist, das wird sich bei näherer Untersuchung und Prüfung, die natürlich ein einwandfreies Beobachtungsmaterial vorausgesetzt, erst ausweisen müssen. Somit erscheint eine den sachlichen Anforderungen gerecht werdende, eingehende Beschäftigung mit den „Schülerselbstmorden" als eine nach verschiedenen Seiten wichtige und bedeutsame, ganz besonders aber schulhygienisch nicht abzuweisende Aufgabe. Ja, man kann sie vielleicht, ohne zu übertreiben, in gewissem Sinne an die Spitze aller hierher gehörigen Aufgaben stellen. Denn wenn es sich für die Schulhygiene darum handeln muß, alle mit dem Schulbetriebe zusammenhängenden gesundheitschädigenden Einwirkungen nach Möglichkeit auszuschalten, so würde das gewiß in noch höherem Maße von Einflüssen und Einwirkungen seitens der Schule zu gelten haben, die den Lebenswillen selbst in seinem innersten Kern zu treffen und zu gefährden, die somit nicht nur die Gesundheit, sondern

das Leben ihrer Zöglinge von innen heraus verhängnisvoll zu bedrohen vermöchten. So bedarf es denn wohl keiner weiteren Rechtfertigung, wenn in unserer, den Zwecken der Schulgesundheitspflege dienenden Vereinigung auch einmal die „Schülerselbstmorde" zum Gegenstande der Erörterung gemacht werden — sicher nicht (wie kaum bemerkt zu werden braucht) aus irgend welcher Voreingenommenheit zuungunsten der Schule, sondern im Gegenteil aus pietätvoller Liebe zu ihr und, wie ich gleich vorausschicken darf, vielfach erhobenen Vorwürfen und Anschuldigungen gegenüber im großen und ganzen auch zu ihrer Rechtfertigung und Entlastung.

Bei den Mitteilungen, die ich Ihnen hierüber zu machen habe, bin ich in der glücklichen Lage, mich auf ein außerordentlich umfangreiches und durchaus einwandfreies amtliches Material stützen zu können, mit dessen Durcharbeitung ich mich seit länger als vier Jahren beschäftige. Dank dem verständnisvollen, über naheliegende Bedenken sich hinwegsetzenden Entgegenkommen der preußischen Unterrichtsverwaltung, der ich nicht verfehle, an dieser Stelle meinen warm empfundenen Dank auszusprechen, war es mir gestattet, das gesamte Aktenmaterial des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten über Schülerselbstmorde aus den Jahren 1880—1903 für diesen Zweck zu verwerten. Dieses ansehnliche Aktenmaterial umfaßt aus 24 Jahrgängen nicht weniger als **1152** Selbstmordfälle, wovon allerdings nur 284 in Form eingehender und selbständiger, auf die Bekundungen von Direktoren, Klassenlehrern, Mitschülern, Angehörigen, Aerzten usw. aufgebauter Einzelberichte vorliegen. Während diese 284 Fälle ausschließlich höheren Lehranstalten (Gymnasien) entnommen sind, entstammt das gesamte Material teils niederen, teils höheren Schulen, und zwar kommen auf die niederen Schulen insgesamt 812 Fälle (alle den Altersklassen unter 15 Jahren angehörig), auf die höheren Schulen insgesamt 340 Fälle. Ich habe zur rascheren Orientierung einige Uebersichtstafeln anfertigen lassen, die ich Ihnen hier vorführen und an die ich zunächst einige erläuternde Bemerkungen kurz anknüpfen werde.

Tabelle I.

Schülerselbstmorde an höheren und niederen Schulen.

Jahreszahl	Im Alter unter 15 Jahren				Im Alter unt. 20 Jahren		Gesamtzahl	Bemerkungen
	Niedere Schulen		Höhere Schulen		Höhere Schulen			
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.		
1880							9*)	*) nur höhere Schulen
1881							13*)	*) " " "
1882							5*)	*) " " "
1883	33	6	4	1	13	1	58	
1884	19	8	2	—	12	—	41	
1885	23	7	1	—	9	—	40	
1886	30	6	1	—	7	—	44	
1887	24*)	9	3	—	15	—	51	*) darunt. 2 unt. 20 Jahr.
1888	34*)	10	3	—	8	1	56	*) " 2 " 20 "
1889	31	5*)	7	—	13	—	56	*) " 1 " 20 "
1890	36	9	3	—	8	—	56	
1891	33	8	3	—	11	—	55	
1892	31	5	2	—	17	—	55	
1893	27*)	9	2	—	13	—	51	*) darunt. 1 unt. 20 Jahr.
1894	31*)	5	2	—	16	—	54	*) " 1 " 20 "
1895	30*)	6**)	2	1	5	—	44	*) " 2 " 20 " **) " 1 " 20 "
1896	33*)	10	1	—	10**)	—	54	*) " 2 " 10 " **) " 2 " 20 "
1897	36*)	10	3	—	16	1	66	*) " 4 " 10 " und 1 " 20 "
1898	32*)	6	2	—	5**)	—	45	*) darunt. 3 " 10 " und 1 " 20 " **) darunt. 1 " 25 "
1899	33	7	3	—	10	1	53	
1900	38*)	14	7	—	11	1	71	*) " 1 " 20 "
1901	33*)	6	6	2**)	12***)	—	60	*) dar. 2 unt. 10 Jahr. (9) **) " 1 " 10 " (7) ***) " 3 üb. 20 "
1902	33	9*)	3	—	14**)	—	59	*) " 2 unt. 10 " (9) **) " 4 üb. 20 "
1903	33*)	4	1	1	17**)	—	56	*) " 2 unt. 10 " **) " 3 üb. 20 "
	633	159	61	5	242	5	1152	

Tabelle I erstreckt sich auf 24 Jahrgänge (1880 bis 1903); jedoch ist zu bemerken, daß die Ziffern aus den niederen Schulen nur für 21 Jahrgänge (1883—1903) angegeben sind, für die drei ersten Jahrgänge (1880—1882) dagegen fehlen, so daß also die Gesamtzahl der Schülerselbstmorde in Zeit von 24 Jahren und eine danach berechnete Durchschnittszahl etwas zu klein ausfallen. Zieht man lediglich die 21 Jahr-

gänge 1883—1903 in Rechnung, so beläuft sich die Gesamtzahl für diese Jahrgänge auf **1125**; es ergibt sich daraus eine Durchschnittszahl von 53,57 **oder fast 54 Schülerselbstmorden im Jahre.**

Für eine Statistik der gesamten Jugendselbstmorde und für deren Verteilung nach Altersklassen und Geschlecht kann die Tabelle natürlich nur in begrenztem Maße herangezogen werden, nämlich soweit es sich um die Altersklassen unter 15 Jahren handelt, mit welchem Alter die Zugehörigen der niederen Lehranstalten ausscheiden und die der höheren Lehranstalten ausschließlich fortgeführt werden. Für diese Altersklassen unter 15 Jahren nun ergibt sich aus niederen und höheren Schulen zusammen in 21 Jahrgängen eine Gesamtziffer von 878, also eine Durchschnittszahl von 41,9 oder **fast 42 Selbstmorden im Jahre**; es ergibt sich ferner für die niederen Schulen ein Verhältnis der männlichen zu den weiblichen Selbstmördern von 653:159 oder von **4,16:1**; ein Ergebnis, das mit dem schon früher von Baer berechneten Verhältnis (4:1) und ebenso mit den Guttstadtschen Zahlenangaben (240:49) ziemlich nahe übereinstimmt. Die Jahresschwankungen sind, wie Sie aus der Tabelle ersehen, recht beträchtlich, und zwar sind sie bei den höheren Schulen — auf die Tabelle II besonders Bezug nimmt — verhältnismäßig größer als bei den niederen (4:21 gegen 27:57). Die Jahreszahl der Schülerselbstmorde aus beiderlei Anstalten zusammen ist, wie Sie sehen, im Schlußjahre 1903 nicht höher, sondern im Gegenteil etwas niedriger als im Anfangsjahre 1883 (nämlich 58 gegen 56) trotz der inzwischen so bedeutend angewachsenen Bevölkerung und entsprechenden Zunahme der hierhergehörigen Altersklassen, was immerhin als ein einigermaßen beruhigendes Ergebnis anzusehen sein dürfte.

Tabelle II umfaßt ausschließlich die höheren Schulen, mit einer Gesamtzahl von 340 Selbstmorden in 24 Jahrgängen oder fast genau **14** (14,17) im Jahre. Auffallend sind dabei die überaus starken Jahresschwankungen, zwischen 4 (1898) als Minimum und 21 (1901) als Maximum; eigentümlicherweise bekundeten die Jahre 1898—1900 überhaupt eine sehr erhebliche Abnahme (4, 8, 7), worauf denn in den Jahren

Tabelle II.

Schülerselbstmorde
an höheren Schulen.

Jahreszahl	Im Alter unter 15 Jahren		Im Alter unter 20 Jahren		Gesamtzahl	Bemerkungen
	männl.	weibl.	männl.	weibl.		
1880					9	
1881					13	
1882					5	
1883	4	1	13	1	19	
1884	2	—	12	—	14	
1885	1	—	9	—	10	
1886	1	—	7	—	8	
1887	3	—	15	—	18	
1888	3	—	8	—	12	
1889	7	—	13	1	20	
1890	3	—	8	—	11	
1891	3	—	11	—	14	
1892	2	—	17	—	19	
1893	2	—	13	—	15	
1894	2	—	16	—	19	
1895	2	1	5	—	8	
1896	1	—	10*)	—	11	*) darunter 2 unter 25 Jahren
1897	3	—	16	1	20	
1898	2	—	5*)	—	7	*) darunter 1 unter 25 Jahren
1899	3	—	10	—	13	
1900	7	—	11	1	19	
1901	6	2	12	1	21	
1902	3	—	14*)	—	17	*) darunter 4 über 20 Jahren
1903	1	1	17*)	—	19	*) darunter 3 über 20 Jahren
	61	5	242	5	340	

1901—bis 1903 wieder ein bedeutendes, allerdings nicht stetiges Anschwellen (21, 17, 19) unmittelbar folgte.

Für das Verhältnis der Altersklassen unter 15 zu der Altersklasse über 15 Jahre ergibt sich aus 21 Jahrgängen eine Gesamtziffer von 66:247 oder, wenn wir die weiblichen Geschlechtsangehörigen ihrer geringen Zahl halber außer Betracht lassen, von **61:242**; d. h. also, auf den höheren Lehranstalten für Knaben sind die Selbstmorde im Alter über 15 Jahre fast genau viermal häufiger als unter 15 Jahren.

Auf die Zahl der Schülerinnenselbstmorde und auf das hierbei obwaltende Verhältnis zwischen den verschiedenen Altersklassen läßt sich bei der Spärlichkeit des amtlichen Materials in dieser Hinsicht kein Schluß ziehen, da anscheinend nur die öffentlichen höheren Töchterschulen, nicht aber die Privatschulen in die amtliche Statistik einbezogen

worden sind, und auch kasuistische hierher gehörige Mitteilungen in den Akten nicht vorliegen.

Tabelle III. **Ursachen**
der Selbstmorde von Schülern höherer und niederer Schulen von 1883—1903.

	Höhere Schulen männl.	Höhere Schulen weibl.	Niedere Schulen männl.	Niedere Schulen weibl.
Zurückstellung von der Abiturientenprüfung	1	—	—	—
Abneigung gegen den Schulbesuch	2	—	3	1
Verweigerte kirchliche Absolution	1	—	—	—
Aerger, Zorn, Mißmut, Trotz	3	—	8	—
Aerger, da er Geschwister beaufsichtigen sollte	—	—	1	—
Aerger, infolge Verweises			1[1])	
Harte Behandlung seitens der Eltern, bezw. Verwandten u. Lehrer	1	—	14	9
Erlangungsverweigerung einer Buchhalterinstelle	—	—	—	1
Schlechte Zensur	2	—	—	—
Diebstahlsverdächtigung	—	—	3	1
Amerikanisches Duell	1	—	—	—
Gekränktes Ehrgefühl	19	—	11	8
Gekränkter Ehrgeiz	16	—	8	1
Eigensinn	—	—	4	—
Anfall von Epilepsie	1	—	—	—
Krankhafte Erregung	1	—	—	—
Verwahrloste Erziehung	—	—	1	—
Fälschung eines Schulzeugnisses	1	—	—	—
Fieberwahnsinn	2	—	—	1
Entziehung der Freischule	1	—	—	—
Furcht vor dem Examen, nicht bestandenes Examen und nicht erfolgte Versetzung	46	—	2	—
Furcht vor dem Besuche der Stadtschule	—	—	1	—
Furcht vor Strafe	19	1	240	76
Geisteskrankheit, bezw. Störung	29	2	33	6
Verweigerung seitens der Eltern der Rückkehr zur Großmutter	—	—	—	1
Jähzorn	1	1	1	—
Verweigerte Erlaubnis zum Kirmesbesuch	—	—	1	—
Lebensüberdruß	7	—	7	2
Körperliche Leiden	5	—	6	2
Bekanntwerden eines Liebesverhältnisses	1	—	—	—
Liebesverhältnis, Nachlässigkeit dadurch in der Schule und zu erwartende Ausweisung	2	—	1	—
Liebesverhältnis mit einer Ehefrau	1	—	—	—
Unglückliche Liebe	13	2	—	1
Abweisung vom Missionardienst	1	—	—	—
Geistige Ueberspannung durch vieles Romanlesen	—	—	1	1
Wollte nicht Geistlicher werden	1	—	—	—
Mittellosigkeit	1	—	—	—
Nervenschwäche, plötzliche Erregtheit, nachdem er stets bei geringfügigen Ursachen gesagt, er wolle sich aufhängen	—	—	1	—
Nervenüberreizung	1	—	1	—
Pessimismus	1	—	—	—
Religiöse Schwärmerei, bezw. echter religiöser Wahnsinn	1	—	1	1
Rübenarbeit, sollte dazu nicht mitgehen	—	—	1	—

[1]) In Zwangserziehung.

	Höhere Schulen männl.	Höhere Schulen weibl.	Niedere Schulen männl.	Niedere Schulen weibl.
Rücksicht auf seine Schwester, die, in ungünstigen Verhältnissen, sein Vermögen erben sollte	1	—	—	—
Rüge in der Schule	1	—	—	—
Falsches Schamgefühl, sollte unerlaubt gekaufte Bücher zurückbringen	—	1	—	—
Schulden, bezw. Liebesgram	3	—	—	—
Sonstige Schulgründe	9	—	9	1
Schlechtes Schulzeugnis	2	—	1	—
Väterliche Erlaubnisverweigerung zur Seefahrt	1	—	—	—
Sonstige Gründe	3	—	2	—
Spielerei	1	—	38	1
Strafzurückversetzung	—	—	1	—
Tiefsinn, bezw. Schwermut	15	1	13	1
Tod des Vaters	—	—	1	—
Verweigerte Mitnahme zur Treibjagd	—	—	1	—
Trotz gegen seine Mutter, da er sich schon etwas verdienen sollte	—	—	1	—
Trübsinn, erzeugt durch Nervenfieber und Gehirnerschütterung	—	—	1	—
Geistige Ueberanstrengung	2	—	—	—
Unachtsamkeit	—	—	1	—
Unbekannte Veranlassungen	69	1	214	37
Unzufriedenheit mit seiner Lage	1	—	—	—
Sittliche Verwahrlosung	1	—	5	1
Verweisung von der Schule	6	—	—	—
Willensverweigerung	—	—	1	—
Zerwürfnis mit den Eltern, bezw. Lehrern	2	—	—	—
Zorn, durfte eine neue Mütze nicht tragen	—	—	1	—
Um sich der elterlichen Zucht zu entziehen	—	—	1	—
Körperliche Züchtigung durch die Eltern, bezw. Lehrer	2	—	6	1[2])
Zureden der Mutter zum gemeinschaftlichen Selbstmord	—	—	—	1
Zorn (Gemütsaufregung)	—	—	3	—
Um nicht mit den Eltern an einen anderen Wohnort zu ziehen	—	—	—	1
	301	9	651	156

[2]) Epileptisch.

Diese im Ganzen 1117 Fälle, und zwar 310 aus höheren, 807 aus niederen Lehranstalten umfassende Tabelle bezieht sich auf die angenommenen Motive oder die unmittelbaren ursächlichen Momente der Schülerselbstmorde, und zwar sind diese hier mit genau denselben Bezeichnungen wiedergegeben, wie sie in den amtlichen Jahreszusammenstellungen Aufnahme gefunden haben. Ein Blick auf diese Bezeichnungen wird Sie überzeugen, daß dabei wesentlich nur die nächsten, zufälligen und gelegentlichen Ursachen und Beweggründe, nicht aber die tiefer liegenden allgemeinen und prädisponierenden Ursachen in Betracht gezogen werden, für deren Feststellung und Würdigung

wir somit auf die weiterhin zu besprechenden 284 Einzelberichte aus höheren Lehranstalten hauptsächlich angewiesen bleiben. Immerhin ermöglichen jedoch auch schon die Angaben dieser Tabelle einige nicht uninteressante und zu allgemeineren Schlußfolgerungen berechtigende Ergebnisse. So erreicht z. B. die Zahl der auf Furcht vor Strafe unmittelbar zurückgeführten Selbstmorde die geradezu schreckenerregende Höhe von 336 — eine Zahl, die wahrscheinlich noch weit hinter der Wirklichkeit zurückbleibt, da noch verschiedene andere, auf dem Gebiete der Schuldisziplin und der häuslichen Zucht liegende Motivierungen hier eingereiht werden müßten. So die Rubriken: Rüge in der Schule (1), Strafzurückversetzung (1), Verweisung von der Schule (6), ferner harte Behandlung seitens der Eltern, Angehörigen und Lehrer (24), Züchtigung durch Eltern und Lehrer (9. — darunter ein epileptisches Mädchen!—), Furcht vor dem Examen oder nicht bestandenes Examen und nicht erfolgte Versetzung (46). Das wären 423. — Jedenfalls also weit mehr als der dritte Teil aller Schülerselbstmorde wurde aus Furcht vor Bestrafung wegen Schulvergehen oder wegen geringen Schulerfolges begangen! — Frappierend ist ferner die verhältnismäßig große Zahl der Fälle, in denen unmittelbar „Geisteskrankheit" oder „Geistesstörung" als Ursache angeschuldigt wird, nämlich 70 — wozu offenbar noch die als religiöser Wahnsinn (3), Tiefsinn (30) und Trübsinn (1) verzeichneten Fälle, sowie die von Epilepsieanfall (1) und Fieberwahnsinn (3) hinzugezählt werden müssen; also im ganzen mindestens 108 unter 1117, oder fast 10 (9.67) %. Rechnet man auch die Fälle von „Nervenschwäche mit plötzlicher Erregtheit" (1) und von „Nervenüberreizung" (2) hierher, so ergeben sich 111 Fälle unter 1117, oder ziemlich genau 10 %.

Es liegt doch die Vermutung nahe, daß gerade diese Fälle bei geschärfterer Beobachtung in Haus und Schule, noch mehr bei ausreichender schulärztlicher Kontrolle — die für die Periode dieser Statistik entweder ganz fehlte oder kaum in den ersten Anfängen vorhanden war — wohl eine andere Wendung hätten nehmen und vor dem Aeußersten bewahrt bleiben können. — Motivierungen von der Art, wie „amerikanisches Duell" (1) oder „Liebesverhältnis mit einer Ehefrau" u. dgl. geben an sich

Manches zu denken; wir werden später bei Betrachtung der Einzelfälle noch auf Vorkommnisse dieser Art näher einzugehen haben. „Liebe" — oder was sich unter diesem schönklingenden Namen verbirgt — wird außerdem noch in 18 Fällen auls unmittelbare Ursache bezeichnet; tatsächlich ist sie es wohl noch weit häufiger, wie aus den Einzelberichten hervorgeht, und unter den „unbekannten Veranlassungen", die in der Tabelle mit nicht weniger als 265 Fällen vertreten sind, dürfte wohl gerade dieses Motiv einen ziemlich breiten Raum einnehmen. In einer überraschend großen Reihe von Fällen endlich finden wir als unmittelbare Selbstmordanlässe ganz unbedeutende, harmlose, anscheinend fast kindische Dinge namhaft gemacht (Aerger 11, verweigerte Erlaubnis zur Rübenarbeit, zum Kirmesbesuch, zur Seefahrt, zum Tragen einer neuen Mütze, verweigerte Mitnahme zur Treibjagd je 1, Spielerei 40 usw.). Derartige auch in den Zeitungsnotizen über Jugendselbstmorde immer und immer wiederkehrende Angaben bestätigen zunächst, daß hinter den unbedeutenden und winzigen offenliegenden Motiven, die in so gar keinem Verhältnisse zur Tat zu stehen scheinen, erst die allgemeineren, in Anlage, Konstitution und Umgebung wurzelnden tieferen Ursachen aufzusuchen sind; sie weisen überdies darauf hin, wieviel uns noch für ein feinfühlig erfassendes Verständnis und ihm sich anpassende Behandlung dieses Alters zu tun bleibt, dessen hochgesteigerte Empfänglichkeit und oft ans Krankhafte streifende Ueberempfindlichkeit selbst auf minimale seelische Reizungen die angesammelten Spannkräfte nur zu leicht explosiv in selbstzerstörerischen Reaktionen entladet.

Wenden wir uns nun zu den aus höheren Lehranstalten stammenden 284 Einzelberichten, so ist dafür wenn möglich eine gewisse und übersichtliche Anordnung und Gruppierung des Materials anzustreben, ein Versuch, der erklärlicherweise mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hat und unter allen Umständen nur unvollkommenes Gelingen verspricht. Immerhin ergeben sich bei wachsender Beherrschung des Stoffgebietes doch gewisse Haupttypen — oder genauer ge-

sprochen gewisse Hauptrichtungen, die für eine s o l c h e vorläufige Einordnung der zum Teil recht verwickelten und in kein Schema widerspruchpos einzuzwängenden Einzelfälle eine brauchbare Grundlage bieten.

Eine sich verhältnismäßig leicht abhebende, der ärztlichen Betrachtung besonders naheliegende Gruppe umfaßt die Fälle, in denen wir — soweit die allerdings nicht immer genügenden und beweiskräftigen Bekundungen über diesen Punkt reichen — auf das Vorhandensein g e i s t i g e r S t ö r u n g e n als mutmaßlicher Selbstmordursache mit größerer oder geringerer Sicherheit schließen dürfen. Es sind das immerhin 29 Fälle unter 284, also etwas über 10 (10.02) %. Von den Selbstmördern dieser Kategorie endeten 19 durch Erschießen — das, wie ich gleich bemerke, bei den Schülerselbstmorden überhaupt die weitaus bevorzugte Todesart ist — 7 durch Erhängen, 2 durch Ertränken (bei einem ist die Art der Entleibung nicht angegeben. Von den Erhängten hatte einer, ein 14jähriger Knabe, mit ungemeiner Hartnäckigkeit operiert, indem er sich erst zu erschießen suchte, dann, da die Waffe versagte, sich mit einem Messer den Hals abzuschneiden begann und, als das Messer sich als zu stumpf erwies, mit dem Strick die Tat beendete. Die Art der Geistesstörung ist aus den meist ziemlich allgemein gehaltenen ärztlichen und nichtärztlichen Angaben nicht immer erkennbar; doch scheinen die verschiedendsten Formen der dem jugendlichen Alter eigenen Seelenstörungen, mit und ohne Intelligenzdefekte, besonders erworbene Defektpsychosen, hebephrenische Demenz usw. vorgelegen zu haben. In einem Falle ist von einer, längere Zeit anhaltenden Gemütsdepression, in einem anderen von großem Hang zur Einsamkeit, Schwermut die Rede. In einem Falle ergab die (auf dem pathologischen Institut in Kiel vorgenommene) Obduktion eine ungewöhnlich starke schleichende Entzündung der weichen Hirnhäute, dazu Anzeichen einer beginnenden akut fieferhaften Krankheit, so daß (wie es in dem Berichte heißt) „eine Störung der Hirntätigkeit in hohem Maße wahrscheinlich ist". Genauere Einsicht gewährt uns der Fall eines Unterprimaners, der sich mit dem väterlichen Revolver eine Schußwunde am Kopfe beibrachte und schwerverletzt dem Krankenhaus in H. zugeführt wurde; der leitende Arzt dieses Krankenhauses berichtet darüber wörtlich:

„Die Tat ist im Zustande geistiger Störung verübt. Dafür spricht das Verhalten . . . 's vor und nach der Tat. Vor der Tat umgürtete er sich zu seiner persönlichen Sicherheit mit einem Degen seines Vaters, um bei seinem nächtlichen Gange nach dem Tatorte etwaige Angriff Anderer abwehren zu können. Dabei führte er bereits den Revolver mit sich, mit dem er sich töten wollte. Auch die Art der Verwundung ließ auf geistige Störung schließen. In der Tasche des Verwundeten fand sich nach Angabe des Vaters ein Zettel, in dem er bat, ihn da zu bestatten, wo man ihn fände. Sollte die Presse über den Vorfall berichten, so möge man über den Bericht die Aufschrift „Ein jugendlicher Selbstmörder" setzen. Wenn aber jemand für gut befände, sich öffentlich über die Motive zu äußern, so sollte man ihm einen Mühlstein an den Hals hängen und ihn ersäufen wo es am tiefsten sei. Das Schreiben enthielt kein Wort des Abschiedes an die Seinen und keine Angabe des Grundes der Tat". Einige Tage nach der Einlieferung ins Krankenhaus traten Tobsuchtserscheinungen ein, die zur zeitweiligen Unterbringung des Kranken in einem Isolierraum nötigten. Bei seiner, auf Wunsch des Vaters erfolgten Entlassung dauerte die geistige Störung noch fort. — Der Arzt glaubte die geistige Erkrankung auf die unverdaute Lektüre philosophischer Schriften" (Schopenhauer und Nietzsche) und die daraus entspringende Neigung zum Pessimismus zurückführen zu dürfen. Ich bin der Meinung, daß es sich bei dieser Annahme wohl um eine Verwechslung von Ursache und Wirkung handelt, denn auch bei den geistigen Krankheitsübertragungen spielt ja, wie bei den körperlichen, die D i s p o s i t i o n eine noch entscheidendere Rolle, als der sogenannte „Krankheitserreger" selbst. Ich werde übrigens auf diesen in den Berichten ziemlich häufig wiederkehrenden und stark betonten Umstand noch an späterer Stelle zurückkommen. Seinen Mitschülern gegenüber soll sich X. selbst dahin ausgesprochen haben, daß seine geistige Beanlagung anormal sei.

Ich will noch einen zweiten in die gleiche Kategorie gehörigen Fall anführen, der in gleicher Weise die Ueberzeugung erwecken muß, daß durch eine schärfere Aufsicht und ein rechtzeitiges Eingreifen von Haus und Schule das traurige Ende vielleicht zu vermeiden gewesen wäre. Der Fall betraf einen

15jährigen, offenbar schon familiär belasteten Gymnasiasten. Sein Verhalten in der Schule fiel allerdings wenig auf; nur wurde bemerkt, daß ihm bei jeder kleinen Rüge, oder wenn ihm ein Versuch nicht gelang, das Blut sofort in den Kopf trat. Der Vater machte den Eindruck eines schwachen Mannes, die häusliche Erziehung war mangelhaft und schwankend. Ein Bruder des Selbstmörders litt seit frühester Kindheit an geistiger Schwäche, war auch zur Zeit der Tat noch „geistig sehr beschränkt". Bei dem ebenfalls geistig schwach veranlagten Selbstmörder stellte sich — ich zitiere wörtlich nach dem Gutachten des Hausarztes — „in den letzten Jahren immer mehr Zunahme einer geistigen Gestörtheit ein, die sich zeitweise in sehr grellem Lichte darstellte, besonders in Wutausbrüchen und in seinem krankhaft gestörten Blick. Die geistige Gestörtheit, eruptiv auftretend, blieb den Eltern nicht unbekannt, vielmehr sprachen diese, sowie auch die kürzlich verstorbene Großmutter mir gegenüber ihr großes Bedenken aus über das auffallende Wesen und Benehmen des Kindes. Desgleichen habe ich auch den Eltern schon früher erklärt, das Kind leide an einer wahrscheinlich angeborenen geistigen Störung".

Soweit der ärztliche Bericht, der wohl keines Kommentars bedarf. Man fragt sich verwundert, wie ein so beschaffenes Kind auf dem Gymnasium belassen werden, wie es den Lehrern dort nicht auffallen, wie es durch seine Leistungen auch nur „genügen" konnte. Aber solcher Rätsel werden uns in dieser traurigen Selbstmordkasuistik zu viele und in zu ermüdender Gleichförmigkeit aufgegeben, um bei den einzelnen in langer Betrachtung zu verweilen. In lebhafter Erinnerung ist mir ein Fall, in dem ich selbst zu dem sterbenden Selbstmörder hinzugerufen wurde und erfuhr, daß dieser schon seit Monaten mit den Eltern und Geschwistern kein Wort mehr gewechselt und im Hause völlig sich selbst überlassen in offenbar schwer melancholischem Gemütszustande gelebt habe!

Eine zweite, der Zahl nach noch ansehnlichere Gruppe wird durch die Fälle gebildet, in denen zwar eine ausgesprochene Geisteskrankheit (oder akute Geistesstörung) als unmittelbare Selbstmordursache nicht nachzuweisen war — immerhin aber eine angeborene, zumeist ererbte, mehr oder minder schwere nervös-seelische Belastung, eine „Minderwertigkeit",

wie der ehedem so beliebte, jetzt allmählig außer Kurs kommende Ausdruck lautet, unzweifelhaft vorlag. Es sind das mindestens 51 Fälle — zusammen mit den auch wesentlich auf krankhafte Veranlagung zurückzuführenden 29 Fällen der ersten Kategorie, also nicht weniger als 80, oder etwas über 28 (28.2) % der Gesamtzahl. In 38 Fällen dieser zweiten Gruppe wurde der Selbstmord durch Erschießen vollzogen, sechsmal durch Ertränken, fünfmal durch Erhängen, einmal durch Vergiftung mit einer großen Zahl von Schlafpulvern. Auch zwei der Erschossenen hatten früher Vergiftungsversuche, mit Cyankalium und mit Chloroform, bei sich unternommen. Ein anderer hatte sich auf einer Fußreise in den Ferien erst an der linken Hand mit einem Messer, dann durch einen Streifschuß an der rechten Schläfe und durch eine eingedrungene Kugel an der Brust verwundet und suchte nach seiner Auffindung diese Verletzungen als durch Ueberfall eines Strolches beigebracht darzustellen, gab aber nachträglich den Selbstmord-Versuch unumwunden zu.

Die meisten der hierher gehörigen Selbstmörder hatten in ihrer Ascendenz mehr oder weniger schwere Fälle von Nervenleiden, Geistesstörungen, Epilepsie, Trunksucht; auch mehrfacher Selbstmord in der Ascendenz oder bei nahen Verwandten begegnet nicht selten. In mehreren Fällen hatten die Väter, in einem Falle beide Großeltern, in einem anderen der Großvater mütterlicherseits, und ein Bruder des Vaters durch Selbstmord geendet, und es hatten diese Ereignisse, die im Kreise der Familie viel besprochen und anscheinend allzu mild beurteilt wurden, einen nachhaltigen Eindruck auf die jugendlichen Gemüter hinterlassen; einer dieser Knaben prahlte seinen Mitschülern gegenüber förmlich mit der Androhung des Selbstmordes, den er dann auch — und zwar gerade am festlich begangenen Geburtstage seiner Mutter! — tatsächlich vollführte.

In einem Falle wird der Vater als religiöser Asket geschildert, der eine Verpflanzung des Knaben wider dessen Neigung ins Kloster plante, die Mutter als aufgeregt und von krankhaft maßlosem Wesen; in einem anderen war die Mutter gemütskrank, der Sohn litt von früh auf an periodischen Kopfkrämpfen; in einem dritten war der Vater Epileptiker gewesen, und an Schwindsucht gestorben; in einem vierten lebten die Eltern getrennt, der Vater hatte zeitweilig in einem Trinker-

asyl untergebracht werden müssen. In einem fünften war die Mutter sehr exaltiert, auch ihre Schwester galt in der (jüdischen) Gemeinde des Ortes als überspannt und „spleenig" — der Sohn selbst, frühreif, verzogen und an Kopfkongestionen leidend, war der Typus eines Neurasthenikers. In einem sehsten Falle finden wir in der mütterlichen Verwandtschaft Geisteskrankheit und Epilepsie, in der väterlichen Verwandtschaft Selbstmord in vermeintlich plötzlicher geistiger Umnachtung. Und so weiter, in infinitum!

Die unmittelbare Veranlassung, die „Gelegenheitsursache" zum Selbstmorde wurde bei den in solcher Weise Veranlagten nicht selten durch ganz geringfügige, als reine Lappalien erscheinende Dinge geliefert. Noch öfter freilich spielt Furcht vor Nichtversetzung, vor drohenden Schul- und Hausstrafen, vor einem aufgezwungenen Berufe dabei wesentlich mit; oder es handelt sich um Entladungen krankhaft gesteigerter Empfindlichkeit — schroff abgewiesene Liebesanträge (bei einem Untersekundaner), heftiger Streit mit der Schwester, Hänseleien von seiten eines Lehrers, der den Knaben einmal — es lag dies schon 5 Jahre zurück — in einem Wirtshause eine Portion „Eisbein" hatte verzehren sehen und auf dieses Eisbein wiederholt in geschmacklosen Neckereien zurückkam. Auch in einem anderen Falle gab der Selbstmörder in einem hinterlassenen Zettel der höhnischen Behandlung seitens eines Lehrers Schuld an seiner Tat; dieser Lehrer soll, nach einer Aeußerung des Direktors, wohl zu einer gewissen „Schnoddrigkeit" geneigt gewesen sein und witzige (oder witzig sein sollende) Bemerkungen nur schwer unterdrückt haben. Fälle dieser Art führen uns in überzeugender Weise vor Augen, welche unendliche Vorsicht, welche stetige und strenge Selbstüberwachung zumal im Verkehr mit ungünstig beanlagten Schülern allem pädagogischen Wirken als Richtschnur dienen muß und zu wie furchtbaren Konsequenzen ein Zuwiderhandeln gegen diese eigentlich selbstverständliche Voraussetzung nur allzuleicht führen kann. Von anlaßgebenden Motiven seien noch hervorgehoben: Verzweiflung über organische Leiden, über eine Verkrüppelung der Hand, die auch nach chirurgischer Behandlung ungeheilt war; über die Bedrängtheit häuslicher Verhältnisse, die soweit ging, daß die Mutter, eine arme Witwe, den Sohn mit Kleidung und Büchern nicht genügend, seinem

Ehrgefühl entsprechend, auszustatten vermochte. Zuweilen erscheint dies jugendliche Ehrgefühl arg mißleitet oder an Kleinlichkeiten hängend. Ein Untersekundaner, von väterlicher Seite belastet und ein sehr unzuverlässiger Schüler, begehrte von seiner Mutter Geld, um seinen Geburtstag im Kreise seiner Kameraden zu feiern, erhielt nur drei Mark, entfernte sich in äußerster Aufregung ohne Ueberzieher und Kopfbedeckung, ohne wiederzukehren und wurde nach länger als drei Wochen mit zwei Mauersteinen beschwert im Mühlbache ertränkt aufgefunden!

Auch gewisse Sonderbarkeiten und Bizarrerien sind bei Individuen von so bedenklicher Veranlagung wohl zu beachten; dahin gehört zum Beispiel die öfters zur Schau getragene Neigung für den Besitz und Gebrauch von Schießwaffen, der von häuslicher Seite viel entschiedener entgegengetreten werden sollte. Ein Obertertianer, der sich erschoß, verfügte über ein ganzes Arsenal von Schießwaffen; in seinem Zimmer fand man vier Revolver und eine große Menge Patronen, außerdem hatte er im Hause eines befreundeten Mitschülers drei ihm gehörige Gewehre stehen; er soll fast täglich dort geschossen und eine große Menge Patronen verbraucht haben; selbst in der Turnstunde führte er gelegentlich einen Revolver mit sich. Auf welche Unzulänglichkeit der geübten Aufsicht, auf wie unangebrachtes Vertrauen lassen solche keineswegs vereinzelte Vorkommnisse mit Notwendigkeit schließen!

Noch einen Fall will ich, zugleich als Musterfall schwerer, auf Alkoholismus in der Ascendenz beruhender familiärer Belastung kurz anführen. Ein Obersekundaner hatte seinem Pensionshalter, einem Gymnasialprofessor, aus dessen verschlossenem Schreibtisch die deutschen Texte zu den lateinischen und griechischen Extemporalien entwendet und zwei Mitschülern übergeben, die sie hektographiert und allen übrigen Klassengenossen zugänglich gemacht hatten. Er selbst hatte ferner aus dem Konferenzzimmer einen neuen, dem Gymnasium gehörigen Schapirographen entwendet und den erwähnten Mitschülern übergeben, die den Apparat alsdann durch Feuer zerstörten. Er wurde von der Anstalt verwiesen und der Beschluß in schonendster Weise zur Kenntnis des Vaters gebracht, von dem bald die kurzgefaßte Nachricht einging, daß sich sein Sohn nach Ablegung eines offenen Ge-

ständnisses das Leben genommen habe. — Der Großvater dieses jungen Menschen, ein Oberst, war wegen Neigung zum Trunk pensioniert worden; zwei Brüder des Vaters hatten frühzeitig ihren Tod durch Alkoholismus gefunden, und der Vater selbst war in einer Periode seines Lebens dem Untergange durch Trunksucht sehr nahe. Der Knabe hatte, wie sich herausstellte, schon lange Zeit vor der Katastrophe zu seinen Mitschülern geäußert, er werde sich, wenn die Geschichte herauskomme, erschießen. Und er hat Wort gehalten! — Es bedarf wohl kaum der Erinnerung, daß sich gerade die aus Trinkerfamilien stammenden Kinder durch besonders bedenkliche nervös-seelische Beanlagung, durch Neigung zu schweren Nerven- und Geisteskrankheiten, Verbrechen, Selbstmord vielfach in unerfreulicher Weise kennzeichnen. Immerhin würde aber doch selbst in derartigen Fällen eine rechtzeitige Erkenntnis der Sachlage und ein verständnisvolles Ineinandergreifen entsprechender pädagogischer und hygienisch ärztlicher Maßregeln oft genug der traurigen Weiterentwicklung vorbeugen und wenigstens die äußersten, schlimmsten Konsequenzen abzuwenden vermögen.

Es folgen nun zwei sehr umfangreiche, nach Zahl und Bedeutung voranstehende Gruppen, bei denen mehr noch als bei den vorherigen die besonderen Beziehungen zwischen der Schule und der für ihre Aufgaben und Ziele nicht anpassungsfähigen oder ihnen direkt widerstrebenden Individualität des Schülers in den Vordergrund treten. Diese beiden Gruppen umfassen 137 (die eine 67, die andere 68), also etwas über 48 % der näher untersuchten Einzelfälle — beide Gruppen demnach ziffermäßig fast gleich stark, innerlich freilich ganz von einander verschieden, in gewissem Sinne fast gegensätzlich.

Bei den Selbstmördern der ersten Gruppe handelt es sich im Wesentlichen um eine von vornherein mangelhafte, den Anforderungen und Zwecken der höheren Lehranstalt nicht oder nur unvollkommen gewachsene Begabung; infolge davon ungenügende Schulleistung und nur zu oft das innere Gefühl, nicht in die Schule hinzupassen, ihr selbst bei Anspannung

und zeitweiliger Ueberspannung der Kräfte nicht genügen zu können, trotzdem aber durch äußeren Zwang darin festgehalten zu werden. Dies sind die armen Opfer unpassender Schul- und Berufswahl, elterlicher Verständnislosigkeit und unberechtigtem, oft auch zu verkehrter Strenge führenden elterlichen Ehrgeizes. Diese Fälle sind im Grunde die einförmigsten von allen. Es fehlt den Schülern an Energie, um sich aufzuraffen, um vorwärtszukommen, die Hindernisse zu überwinden; sie sind dabei wenig widerstandsfähig folgen leicht dem gegebenen traurigen Beispiel. So hatte ein Obertertianer der sich wegen bevorstehender Nichtversetzung ertränkte, besonders intim mit einem anderen Schüler verkehrt, der sich vier Wochen früher aus ähnlichem Grunde erschoß. — Ein sechzehnjähriger Real-Quartaner, der unter seinen weit jüngeren und kleineren Klassengenossen eine komische Figur spielen mußte und der gern zur Landwirtschaft übergegangen wäre, dem aber dieser Wunsch nicht erfüllt worden war, hinterließ zur Erklärung des verübten Selbstmordes nur die lakonischen Briefworte: „Es ist besser so". Ein 18jähriger Unterprimaner, der nur noch mit Unlust die Schule besuchte, erschoß sich, weil der Vater seinem Wunsche, Offizier zu werden, nicht stattgeben wollte, bevor er nicht das Abturientenexamen gemacht hätte. Ein Untersekundaner der sich wegen Nichtversetzung erschoß, „um seinen Eltern weitere Schande mit ihm zu ersparen", war für Malerei begabt und vernachlässigte über der oft drei- bis vierstündigen täglichen Beschäftigung damit seine Schulpflichten. — Handelte es sich in diesen Fällen um ein zwangweises Verbleiben auf der Schule und Verhindertwerden an einer der eigenen Neigung entsprechenden Berufswahl, so war es in anderen Fällen die unmittelbare Furcht vor der bei mangelndem Schulerfolg ihrer wartenden, angekündigten harten Bestrafung, die den unglücklichen Schwachbegabten die todbringende Waffe in die Hand drückte. Ein solcher, der sich eines besonders verständnislosen und lieblosen Vaters erfreute, erschoß sich in dem Augenblick, wo er wegen einer im lateinischen Extemporale erhaltenen Nummer 4 in das väterliche Arbeitszimmer gerufen wurde. Ihm war schon früher einmal die Waffe fortgenommen worden; er hatte aber bei den fortgesetzten strengen Bestrafungen förmliche Selbstmordstudien ge-

macht, sich. z. B. mit den Zirkelspitzen und mit einem Messer an der Pulsader verletzt, um, wie er zu einem Kameraden äußerte, „zu sehen, wie das wäre". Der zerknirschte Vater erklärte nach der Tat selbst, daß die Schuld an dem Selbstmord lediglich in der übergroßen Strenge und den „nicht mehr schönen" Züchtigungen, die er gegen das Kind angewandt habe, liege. — Auch von ziemlich verkehrter väterlicher Behandlung scheint ein anderer Fall Zeugnis abzulegen. Bei einem Quartaner mit mäßigen Anlagen, nicht tadellosem Benehmen, zeitweise aber genügendem Fleiße heißt es wörtlich: „Der wohlhabende, gutmütige Vater ließ es dem Knaben gegenüber weder an guten Lehren und Mahnungen, noch auch, wenn er es für nötig hielt, an Schlägen fehlen ohne indessen das rechte Maß zu überschreiten". Der Erfolg sprach jedenfalls nicht für die Richtigkeit dieser Erziehungsmethode. Der Vater verlangte nämlich von dem Sohne die Vorlegung seines lateinischen Heftes, das der Sohn in der Schule vergessen zu haben behauptete, wahrscheinlich aber der mangelhaften Arbeiten wegen nicht vorlegen wollte. Erregt zieh ihn der Vater der Lüge und schloß mit den Worten: „mach dich auf dein Zimmer, du nichtsnutziger Bengel, und komme mir fürs Erste nicht wieder unter die Augen". Der Sohn ging hin und erhängte sich an einer aus seinem Bücherriemen gebildeten Schlinge an der Türklinke. Das Heft konnte trotz aller Bemühungen später nicht aufgefunden werden. — Solche Beispiele, die ich nicht unnütz häufen will, sind geradezu typisch, und sie lehren unwidersprechlich, daß die Schuld an der traurigen Endkatastrophe in weit überwiegendem Maße das Haus, die nächsten Familienangehörigen belastet, während der Schule meistens in derartigen Fällen gewiß nicht übertriebene Härte, im Gegenteil eher zu weitgehende Milde und Schonung vorgeworfen werden kann, insofern sie ungeeignete, mangelhaft begabte und den gesteckten Unterrichtszielen nicht gewachsene Zöglinge überhaupt aufnimmt, oder, aus übel angebrachter Rücksichtnahme und zur eigenen schwersten Schädigung der Betroffenen, alluzlange in ihrer Mitte erträgt. Nicht verschweigen will ich allerdings, daß auch Einzelfälle vorkommen, in denen eine direkte Mitschuld, wenn nicht der Schule, so doch einzelner Lehrer an dem Selbstmord vorzuliegen scheint, so bei einem für seine

Klasse zu alten, energielosen und dabei überaus reizbaren, von krankhaftem Ehrgefühl erfüllten Obertertianer, den der Ordinarius zu hart behandelte und am Todestage, wie es heißt „sogar an den Haaren faßte, um den niedergebeugten Kopf in die Höhe zu heben". Der Vater, ein Pastor, erließ in den Blättern eine öffentliche Erklärung, worin er den Selbstmord auf diese unzulässige Züchtigungsweise unverblümt zurückführte. —

Wenden wir uns nun zu der anderen, ziffernmäßig gleich starken Gruppe, so finden wir hier im Allgemeinen keineswegs mangelhafte nicht selten im Gegenteil gute und selbst hervorragende Begabung, die aber durch Fehler und Schwächen des Charakters und im Zusammenhange damit durch mehr oder weniger ungeeignete Lebensführung, vielfach durch Excesse erotischer und alkoholistischer Natur u. dgl. von den Schulzielen abgelenkt und einem frühen Zerfalle, einem körperlichen und seelischen Zusammenbruch entgegengetrieben wird. Es sind das zum Teil jene früh- und scheinreifen, bei hochgesteigerter nervöser Reizbarkeit willensschwachen und innerlich haltlosen, zum Teil auch durch großstädtisches Treiben — dem man aber nicht allzuviel Schuld geben darf, denn dieselben Dinge ereignen sich auch bei Kleinstadtschülern! — verwirrten und fortgerissenen, zur Nachahmung verführten und verdorbenen Naturen. V o r z e i t i g e L i e b e s v e r h ä l t n i s s e, aus denen die Ergriffenen nicht den rettenden Ausweg zu finden, deren Schlingen sie sich nicht zu entreißen vermögen, spielen dabei, meist im Verein mit noch anderen gefährlichen Einflüssen besonders oft eine seelisch verwirrende, die Katastrophe unmittelbar herbeiführende oder beschleunigende Rolle.

Davon nur einzelne Beispiele. Ein katholischer Obertertianer hatte ein Verhältnis mit der 16jährigen Schülerin einer katholischen Töchterschule angeknüpft. Der Religionslehrer erfuhr davon, machte dem Schüler (selbständig, ohne Befragen des Direktors) auf seinem Zimmer Vorwürfe, erteilte in der Folge auch der Mutter der Schülerin den dringenden Rat, ihre Tochter nach 6 Uhr abends nicht mehr allein ausgehen zu lassen. Die Verliebten haben sich trotzdem noch getroffen und sich Karten geschrieben. Der Schüler, dem seine Lehrer bis zuletzt nichts Ungewöhnliches anmerkten, nahm sich das Leben mit Hinterlassung eines Briefes an seine Mit-

schüler, worin er diese auffordert, seinem Beispiel nicht zu folgen, an seinem Begräbnisse aber teilzunehmen — wobei zu bemerken ist, daß am Tage vorher das glänzende Begräbnis eines Sextaners stattgefunden hatte. Ein gewisser Größenwahn scheint mit im Spiele gewesen zu sein, der ihm u. a. die Worte in den Mund legte: „was würden die Leute sagen, wenn sich jemand in der Anstalt totschösse?“ Auch soll er mit seinem Unglauben renommiert und sich gerühmt haben, nicht einmal die zehn Gebote zu kennen. — Ein Obertertianer, der sich gleichfalls erschoß, verkehrte viel mit Unteroffizieren der Garnison, ging sogar als Soldat verkleidet mit Mädchen spazieren und unterhielt gleichzeitig Verhältnisse mit zwei Mädchen, von denen er die eine, durch ihren liederlichen Lebenswandel bekannte, als seine Braut bezeichnete; er konnte, da seine Leistungen infolge dieser Lebensführung zurückgingen, nicht versetzt werden, und verfluchte in einem hinterlassenen Schreiben seinen Religionslehrer, der an seiner Nichtversetzung vermeintlich Schuld sei — erbat daneben auch Verzeihung wegen des gestohlenen Geldes zum Ankauf des Revolvers!

Ein 20jähriger Oberprimaner hegt, der Schule satt, den Gedanken Schauspieler zu werden und läßt sich gleichzeitig mit einer jungen Dame in ein Liebesverhältnis ein. Da seine nächste Zensur schlecht ausfällt und er damit nicht vor den Vater zu treten wagt, bemächtigt sich seiner eine ungemeine Aufregung; er faßt den Vorsatz, sich vor den Augen seiner Geliebten zu erschießen, um so mit einem gewissen Eclat aus der Welt zu scheiden. Er bestellt sie zur Mittagstunde an eine Kirchhofmauer, geht ein paar Schritte mit ihr, murmelt einige unverständliche Worte und zieht dann den Revolver aus der Tasche, bei dessen Anblick das Mädchen erschreckt hilfeschreiend davonläuft, während er vier Schüsse hintereinander abfeuert, von denen zwei nur das Straßenpflaster und die Kirchhofsmauer, zwei ihn selbst an Stirn und Schläfe schwer, aber nicht tötlich verletzen — mit Zurückbleiben einer Kugel im Kopfe.

Ein 18jähriger Unterprimaner, von früh auf der Onanie und dem Alkoholgenuß ergeben und seitens der Eltern grenzenlos verwöhnt und verzogen, hat mit der Bonne im Hause eines Beamten eine Liebschaft angeknüpft. Er schreibt dieser

einen Brief folgenden Inhalts: „Ich habe dich gestern mit einem anderen gesehen, das ertrage ich nicht, ich werde mich morgen um 9 Uhr erschießen" — und bringt sein Vorhaben tatsächlich zur Ausführung.

Wiederholt begegnen uns in dieser Kasuistik Fälle von Doppelmord oder von Doppelselbstmord der beiden Liebenden, wozu ja in diesem Alter der Entschluß ganz besonders leicht reift und zur Tat wird. Ein 18jähriger Primaner erschießt in einem Gasthause zuerst das Mädchen, mit dem er ein Verhältnis unterhielt, und dann sich selbst. Ein Oberprimaner erschießt sich in der Nähe der Strandhalle eines Ostseebades, nachdem er vorher der Nichte des Kurhauspächters, die als Büffetdame in der Strandhalle tätig war, eine schwere Schußwunde beigebracht hatte. Aus verschiedenen Aeußerungen des jungen Mädchens war zu schließen, daß sie mit dem jungen Manne in den Tod zu gehen entschlossen war; auch soll sie den Revolver in Verwahrung gehabt haben. Die beiden jungen Leute betrachteten sich als Verlobte, und die Mutter des Schülers hatte am Abend vorher den Kurhauspächter aufgefordert, ihrem Sohn den Verkehr mit seiner Nichte und den Aufenthalt in seinem Anwesen zu verbieten, was den unmittelbaren Anlaß zur Tat gab. — Noch tragischer ist die Selbstmordgeschichte eines 19jährigen Oberprimaners, der sich zusammen mit seiner Geliebten, der von ihrem Manne getrennt lebenden Frau eines Arztes, ums Leben brachte. Der genügend begabte, nüchterne und fleißige, unmittelbar vor dem Examen stehende junge Mensch wurde bei einem Rendezvous mit der Dame von dem Ehemann überrascht, der dem Direktor des Gymnasiums brieflich davon Anzeige machte und auf Bestrafung des Schülers antrug. Es muß hinzugefügt werden, daß der Ehemann 67 Jahre alt, die Frau nicht weniger als 40 Jahre jünger war, und eine gerichtliche Scheidung der getrennt lebenden Gatten bisher nicht erfolgt war. In einem späteren Schreiben erklärte der Ehemann, Brief und Antrag bis auf Weiteres zurückziehen zu wollen. Der Direktor behandelte die Sache sowohl dem Schüler, wie dessen Eltern gegenüber sehr vorsichtig und diskret, konnte aber doch den gewaltsamen Ausgang nicht verhindern. Es stellte sich heraus, daß die beiden Selbstmörder bereits seit einem halben Jahre ein Liebesverhältnis

in aller Form unterhalten, auch zusammen eine sechstägige Ferienreise nach München unternommen hatten. Am Halse der Frau fand man ein Medaillon mit der Photographie ihres Liebhabers und den gemeinsamen Haarlocken; dieses Medaillon sollte ihr, einem an ihre Freundin gerichteten Abschiedsbrief zufolge, mit ins Grab gegeben werden. Die Schlußscenen dieses Liebesdramas — die Tat wurde auf einem Reiseausfluge, nach Uebernachten in einem Hotel und gemeinsam in bester Laune dort eingenommenem Frühstück auf einer Aussichtshöhe vollbracht — erinnern in manchen Einzelheiten an Gottfried Keller's „Romeo und Julia auf dem Dorfe". Nur fehlt jede Naivität der Stimmung. Die ältere Frau hatte den jungen Mann offenbar mit dem für dieses Alter gefährlichsten Bindemittel, mit unzerreißbaren Banden der Sinnlichkeit an sich zu fesseln gewußt, sodaß er nicht von ihr abzulassen im Stande war; die Eltern hatten der Entwicklung und allmählichen Zuspitzung des ihnen nicht unbekannt gebliebenen Verhältnisses mit schwer begreiflicher Sorglosigkeit, jedenfalls selbst ohne den Versuch eines pflichtbewußten rechtzeitigen Eingreifens rat- und tatlos gegenübergestanden.

So also nimmt sich das berühmte „Frühlingserwachen", wovon wir in Bühnenwerken und Romanen neuerdings so viel und meist in recht einseitiger Auffassung zu hören bekommen, im Spiegel der Wirklichkeit aus — und so auch findet es nicht allzu selten seinen erschütternden Abschluß. Ich muß es mir leider versagen, auf dieses einer besonderen Behandlung bedürftige Problem in diesem Zusammenhange hier näher einzugehen. Ich übergehe auch einen Fall, in dem anscheinend gleichgeschlechtliche (homosexuelle) Veranlagung und damit zusammenhängende abnorme Triebrichtung zu dem Selbstmorde — diesmal in der Form von Strychninvergiftung — die nächste Veranlassung gaben. — Dagegen möchte ich noch kurz Bezug nehmen auf die ziemlich stattliche Zahl der Fälle, in denen eine durchweg verkehrte, mit allerlei physischen und moralischen Schädigungen verbundene Lebenshaltung, verfrühte Nachäffung studentischen Treibens, ungeeignete und unverdaute Lektüre, verfrühter und unbefriedigter Drang zu eigener artistischer und literarischer Betätigung, Unglaube und Durchdrungensein von der gänzlichen Wertlosigkeit des Daseins ihren verhängnisvollen Einfluß auszuüben schienen. Es zieht

sich durch so manches Jugendleben eine hartgeschmiedete Kette unbekämpfter oder unausrottbarer, ineinandergreifender Torheiten und Verfehlungen: Onanie, verfrühter und unmäßiger Genuß hauptstädtischer Vergnügungen, ausschweifendes Wirtshausleben, Verbindungstreiben, Anknüpfung von Verhältnissen, Schuldenmachen, Veruntreuungen usw. mit den auf die Dauer unvermeidlichen Folgen in Schule und Haus und mit dem Revolverschuß als Ende. Namentlich erweist die frühzeitige Studenterei bei schwächeren Naturen ihren verhängnisvollen Einfluß. Ein Obersekundaner einer rheinischen Großstadt erschien in seiner Schülerverbindung mit studentischen Abzeichen und Rapier; in trunkenem Zustande heimkehrend griff er Nachts um 3 Uhr einen ruhig seines Weges gehenden Mann an und mißhandelte ihn tätlich; von einem Schutzmanne gestellt und um seinen Namen befragt, widersetzte er sich und lief mit den Worten "ehe ich meinen Namen nenne, springe ich in den Rhein" unter Abwerfung mehrerer Kleidungsstücke an den Fluß und stürzte sich hinein. Auch in anderen Fällen spielen Alkoholgenuß und Verbindungstreiben, die ja untrennnbar zusammenhängen, gemeinschaftlich ihre verderbliche Rolle. — Auf der anderen Seite finden wir die Erscheinungen einer in diesem Lebensalter nicht seltenen geistigen Ueberreife und Scheinreife, die mit Allem fertig zu sein glaubt, keine Autoritäten mehr anerkennt, mit den Götzen auch die Götter längst von ihrem Postamente gestürzt hat und das Leben selbst als wertlos und zwecklos, als ein leicht wegzuwerfendes Gut betrachtet. Gerade reichbegabte Naturen verfallen und unterliegen oft diesem gefährlichen Hange. Man denke an die einer nur wenig höheren Altersstufe angehörigen, aus ganz ähnlicher Quelle entsprungenen Selbstmorde eines Weininger, eines Walter Calé und Anderer, die neuerdings so viel Aufsehen erregten. Von mehreren und zwar besonders beanlagten Schülern, wovon einige die Theologie zu ihrem Berufsstudium erkoren hatten, wird in unserer Kasuistik erzählt, daß sie unter den für sie verhängnisvollen Einfluß der Lektüre von Schopenhauer, Nietzsche und Ibsen geraten seien und, diesem einmal hingegeben, nicht mehr die geistige und sittliche Energie gefunden hätten, um sich von den Ideen der Skepsis und Verneinung, auch des eigenen Daseinswertes, frei machen zu können. Lehr-

reich ist der Fall eines jüdischen Oberprimaners in einer Kleinstadt des Ostens, der sich von einem Eisenbahnzug überfahren ließ. Der als sehr begabt und befähigt geschilderte junge Mensch zeigte im Betragen eine sozusagen passive Renitenz, namentlich seinem Religionslehrer gegenüber; er galt nach seinem ganzen Denken als von Grund aus „materialistisch", in seiner politischen Gesinnung radikal, bereits sozialdemokratisch. Er, wie andere seiner reiferen und begabteren Mitschüler gerierten sich als erklärte Atheisten und als begeisterte Anhänger Haeckels, dessen Schriften sie mit Enthusiamus studierten. Der betagte Ortsrabbiner und langjährige Religionslehrer der Anstalt äußerte dem Direktor gegenüber nach dem Selbstmord, „er müsse sich schämen, zu gestehen, daß er auf die dortige jüdische Jugend gar keinen Einfluß habe. Zum Gottesdienst komme sie widerwillig, höchstens an den Hauptfesten. Bestelle er einen von ihnen, beim Gottesdienst eine Rolle aus der Thora zu lesen, oder einen Segensspruch zu sprechen (was als hohe Ehre gilt), so schicke man ihm eine freche Antwort und komme nicht". — Ich möchte übrigens bei dieser Gelegenheit die Bemerkung einschalten, daß die prozentuale Beteiligung der Juden bei den Schülerselbstmorden keineswegs überraschend groß ist; so finden sich z. B. unter 39 Selbstmördern aus höheren Lehranstalten in den Jahrgängen 1902 und 1903 nur 4 Juden. Dem konfessionellen Moment kann überhaupt, soweit ersichtlich, eine besondere Bedeutung nicht zugesprochen werden.

Einen recht typischen Fall der zuletzt besprochenen Kategorie möchte ich noch kurz anführen. Er betrifft einen als sehr tüchtig und begabt geschilderten Unterprimaner, der sich aus dem Dachfenster auf den Hof hinabstürzte. Ueber die Motive seiner Tat gaben die Angehörigen übereinstimmend Folgendes an: „Sie hätten nichts mit ihm anfangen können, er habe sich ihnen nicht fügen wollen, habe selbständig gelebt, habe an Größenwahn gelitten, habe immer nur alles Mögliche gelesen und studiert, Zeitschriften, Bücher — u. A. auch Zola — Zeitungen ohne Wahl, habe sich u. A. in den letzten Tagen in leidenschaftlicher Weise um den Streit Wagner-Schmoller gegen Stumm bekümmert, habe für Zeitungen geschrieben und besonders sich immer mit dem Wahn getragen, bald ein großes Aufsehen erregendes Werk zu verfassen". Eltern und Ge-

schwister scheinen den frühreifen Knaben mehr bewundert, als geleitet und in seinen Neigungen beschränkt zu haben. Der Bericht des Direktors schließt mit der Bemerkung: „X. war so recht ein Kind unserer Zeit, in der es jedermann so überaus leicht gemacht wird, jeglichem Bildungsstoff nach seinem Belieben nachzujagen und denselben vielleicht äußerlich sich anzuhängen". Indessen diese Betrachtung allein, so zutreffend sie sein mag, würde uns doch noch keinen Schlüssel zur Verständlichmachung des Selbstmordes in diesem, wie in ähnlichen Fällen liefern. Hier kommt vielmehr, wie ich glaube, noch ein Anderes hinzu — daß nämlich diese, wie wir zu sagen pflegen, frühreife Jugend in Wahrheit schon recht alt ist, sich selbst wenigstens recht alt, übersättigt und dabei zu ihrer Verzweiflung völlig ohnmächtig fühlt, aus dem in überwältigender Fülle herandrängenden und aufgenommenen Stoffe des Lebens etwas Persönliches und Wirksames aus eigener Kraft zu gestalten. Diese Bedauernswerten kranken an ihrer Ueberbildung und der daraus hervorgehenden Schwäche zum Leben. Und dieses sich immer wieder aufdrängende Gefühl allzufrühen Fertiggewordenseins und tiefinnerster Ohnmacht dem Leben gegenüber ist es, dem diese Selbstmorde gerade talentbegabter und scheinbar zu allen Hoffnungen berechtigender Jünglinge in unserer Zeit hochgespannter Intelligenz und schwacher Willenskraft als unentrinnbares Endergebnis entspringen.

Es bleibt nun nach den bisher geschilderten Haupttypen noch eine immerhin beträchtliche Zahl von Einzelfällen übrig — im Ganzen 67 unter 284, also fast 24 (23,9) % — in denen sich so auffällige Beziehungen und intime seelische Verknüpfungen der Tat selbst mit der individuellen Eigenart und Entwicklung des Täters nicht aufweisen lassen. Fälle, in denen uns zum Teil nur Vermutungen bleiben, die auf den Einfluß äußerer, zufälliger und gelegentlicher Anlässe der verschiedensten Art, unbefriedigender häuslicher Verhältnisse u. dgl. hinauslaufen — oder in denen die Tat für uns völlig unerklärt und in ihrer anscheinenden Motivlosigkeit rätselhaft dasteht. In einem Falle schien religiöse Ueber-

spannung mitzuwirken, insofern die Familie des Schülers in enger Beziehung zu einer Sekte der „Engelsbrüder" stand und von deren Anschauungen von der Wertlosigkeit des irdischen Daseins durchdrungen sein sollte. In einem anderen Falle wurde ein geheim gebliebener Ehrenhandel vermutet, in einem dritten hinterließ der Selbstmörder einen Zettel, worin in geheimnisvollen Andeutungen von einem vor Jahresfrist begangenen Vergehen die Rede war, dessen Entdeckung ihm „allgemeine Verachtung" zuziehen würde. In einem vierten Falle war ein nicht aufgeklärter Diebstahlsverdacht die unmittelbare Ursache; der Knabe, ein 15jähriger Untersekundaner, erschoß sich in Gegenwart des mit der Rekognoszierung beauftragten Schutzmannes. In noch anderen Fällen wurden Furcht vor häuslicher Bestrafung wegen Schulsünden, Abneigung gegen den bevorstehenden (kaufmännischen) Beruf, unglückliche Liebe als Beweggründe angegeben. Wären wir über die innere seelische Struktur der Selbstmörder hier überall genau genug unterrichtet, so würden wir diese Einzelfälle wahrscheinlich auch in den früher gekennzeichneten Hauptgruppen größtenteils unterbringen können. In einer leider nicht geringen Anzahl von Fällen scheinen ärmliche und unbefriedigende häusliche Verhältnisse, unerfreuliche Beziehungen zu Eltern und Stiefeltern und lieblose Behandlung von seiten der nächsten Angehörigen den Ausschlag gegeben zu haben. Charakteristisch in dieser Hinsicht ist die Aeußerung eines Vaters, der auf die Nachricht vom Selbstmord seines Sohnes, eines Tertianers, — der Unglückliche hatte sich von einem Eisenbahnzug überfahren lassen — dem Direktor gegenüber kurzweg meinte: „Ach, schade ist es um den Jungen nicht, es ist gut, daß er fort ist. Gott sei Dank, für das Leben war er doch nichts nütze". In einem Falle litten die Kinder schwer unter der, durch eheliche Untreue erzwungenen Scheidungsklage des Vaters gegen die Mutter; die beiden Söhne dieses Paares planten, „um sich von aller Schmach zu befreien", gemeinsamen Selbstmord, den aber nur der eine von ihnen auszuführen den Mut hatte. — In einem, nicht zu diesem Aktenmaterial gehörigen, mir von außerhalb mitgeteilten Falle, der den 10jährigen Schüler einer Volksschule betraf, nahm dieser sich (durch Ertränken) das Leben, unter Zurücklassung eines Abschiedsbriefes an die Mutter, worin er als Grund angab, daß

er die „Geschichte mit dem Vater“, der täglich betrunken heimkehrte, nicht mehr mit ansehen könne. Man wird bei solchen Vorkommnissen an die trüben Worte in Anzengruber's „viertem Gebot“ erinnert: „Vater und Mutter ehren? Ja — aber Vater und Mutter müssen auch danach sein“. Es eröffnen sich hier oft genug Ausblicke in wahrhaft trostlose Abgründe des Familienlebens. Ich will und kann die Einzelfälle trotz des hohen Interesses, das sie der sociologischen und individualpsychologischen Betrachtung unstreitig bieten, an dieser Stelle nicht weiter verfolgen. — Suchen wir das vorläufige Endergebnis uzsammenzufassen und den Verhältnisanteil, den Haus und Schule am Zustandekommen der Schülerselbstmorde haben, mit möglichster Unbefangenheit abzuschätzen, so muß sich die Wagschale unzweifelhaft tief zu Ungunsten des Hauses herabsenken. Gewiß ist auch die Schule nicht von Mitschuld freizusprechen — und ich habe schon im Vorhergehenden einzelne Fälle namhaft gemacht, in denen eine unmittelbare Verschuldung wohl kaum bestritten werden kann, wenn auch das Anstoßgebende dabei mehr auf Seiten einzelner ungeeigneter Lehrerpersönlichkeiten, als in der Natur der Schuleinrichtungen und des Schulbetriebes im Allgemeinen gesucht werden mußte. Freilich über eines wird die Klage so leicht nicht verstummen, die anscheinend nicht ohne eine gewisse Berechtigung der jetzigen Schule gegenüber immer und immer wieder erhoben wird, nämlich über ihre viel zu geringwertige Berücksichtigung der Schülerindividualitäten und ihre diesen Individualitäten gegenüber vielfach so ganz versagende erzieherische Leistung. Allein wir müssen uns doch fragen, ob dabei nicht von der heutigen Schule etwas verlangt wird, was sie nach ihrer ganzen geschichtlich gewordenen und durch staatliche Notwendigkeit bedingten Beschaffenheit gar nicht zu geben vermag und in dem beanspruchten Sinne und Umfange auch keineswegs zu geben beansprucht. In der Tat kann es ja Aufgabe und Pflicht der heutigen Schule oder, wie sie selbst sich mit Vorliebe zu nennen pflegt, „Lehranstalt“ schwerlich sein, dem Hause die eigentliche erzieherische Leistung abzunehmen und sie an ihren Zöglingen nach allen Richtungen hin zu verwirklichen. Die Schule wird natürlich schon durch ihren Betrieb und innerhalb dieses Betriebes eine gewisse er-

zieherische Wirkung zu üben vermögen, die aber doch vorzugsweise in der Leitung und Eingewöhnung, in der bestenfalls erweckten Anteilnahme und freudigen Hingebung an die Zwecke dieses Betriebes gipfelt, oder darüber wenigstens nicht erheblich hinausgeht. Das liegt im Begriffe und Wesen der eben in diesem Sinne als erzieherisch betrachteten Schuldisziplin, die eine methodische Gewöhnung an Arbeit und Pflichterfüllung, an Unterordnung unter Gesetz und Autorität und ein gewisses kameradschaftliches Verhalten zu Genossen und Mitschülern als fast selbstverständliche Forderungen umschließt. Aber darüber hinaus kann sie im Allgemeinen nicht gehen. Was die notwendige Voraussetzung und den wesentlichen Faktor jeder Erziehung bildet, liebevolle Versenkung in die individuelle Eigenart des Zöglings, und worauf jede wahre Erziehung vor Allem hinsteuern muß, Charakter- und Willensfestigung und Gemütsvertiefung — das ist von der heutigen Schule allein nicht, oder doch in ausreichendem Maße nicht zu erwarten. Und daran wird auch keine noch so schöne Reform der Lehrpläne und des Unterrichtsbetriebes, so sehr sie zu wünschen und so freudig sie im einzelnen zu begrüßen sein mag, etwas Wesentliches ändern. Gerade da also, wo das Recht der individuellen Unterschiede sich am fühlbarsten macht, beginnt die erzieherische Pflicht und die größere und weitere Aufgabe des Hauses. Und daß das Haus sich dieser ihm obliegenden erzieherischen Aufgabe in zahlreichen, viel zu zahlreichen Fällen nicht genügend bewußt und oft nicht im mindesten gewachsen zeigt — das ist wohl das betrübendste der Ergebnisse. zu denen wir auf Grund dieser unerbittlichen Selbstmordkasuistik wider Willen gelangen. Noch immer sind — um einen Ausdruck der Ebner-Eschenbach anzuwenden — die Kinder für ihre Eltern die großen Unbekannten. So vielen Vätern, so vielen Müttern möchte man immer und immer wieder zurufen: „Lernt eure Kinder doch kennen! studiert sie auf's Gründlichste! Vor Allem versetzt euch in sie hinein! Gewinnt Einblick in ihre Leiden und Freuden, ihre Empfindungen und Stimmungen, in die ganze Anschauungswelt, die Interessen und Strebungen dieser heranwachsenden Generation, die von denen des reiferen Alters durch eine so weltweite Kluft getrennt sind, über die nur das liebende Verständnis oder die

verstehende Liebe eine tragfähige Brücke zu schlagen vermögen! Scheut namentlich auch vor den Untiefen, den gefährlichen Auswüchsen und krankhaften Ausartungen des kindlich-jugendlichen Seelenlebens nicht zurück; versucht im Gegenteil hier erst recht in schonendster Weise die vorsichtig bessernde, die mildernde und heilende Hand anzulegen, statt, wie leider so oft, mit planlos rohem und täppischem Eingreifen blind zerstörend zu wirken! — Dann werden wenigstens so grelle Begehungs- und Unterlassungssünden künftig vermieden und wird den düsteren Endkatastrophen trüber Jugendschicksale, mit denen wir uns hier zu beschäftigen hatten, wirksamer vorgebeugt werden. Dann, aber auch nur dann, werden die „Schülerselbstmorde" endlich aufhören, einen mahnenden Selbstvorwurf für alle näher und ferner Beteiligten und eine schmähliche Tributzahlung jugendlicher Menschenleben als Opfer unserer gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung bedeuten zu müssen.

Eine Untersuchung der höheren Geistesfähigkeiten bei Schulkindern.

Von

Nicolai Wolodkewitsch, Kiew.

(Uebertragen aus dem Russischen ins Deutsche von Fr. Aldinger.)

(Schluß.)

V.

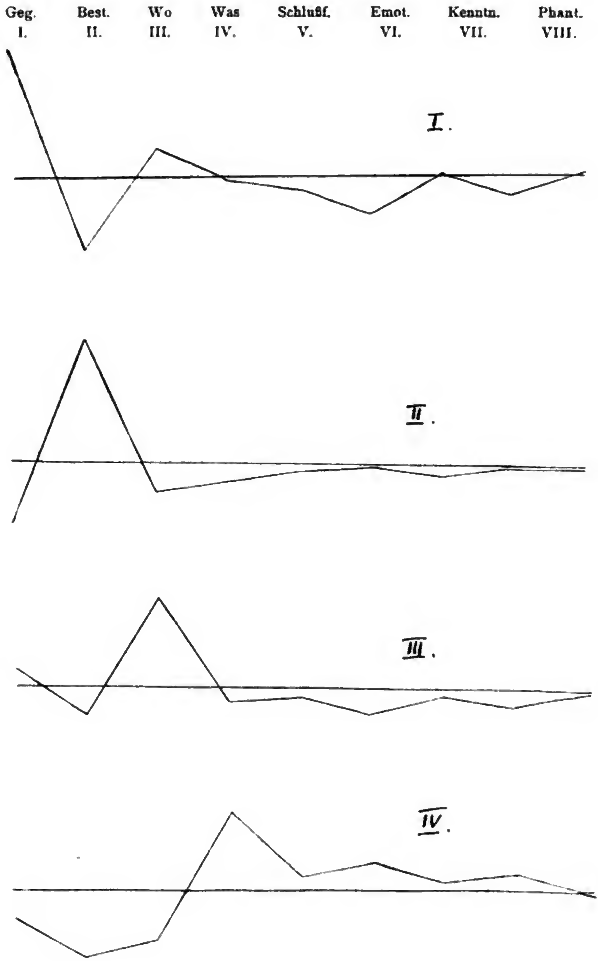
Alle bisherigen Schlüsse sind auf Grund der Voraussetzung gezogen, daß die Kraft der Bindungen den Wiederholungsfällen dieser Bindungen proportional sei. Dieses Prinzip ist so angewandt worden, daß wir die durchschnittlichen Wiederholungsfälle der Verbindungen irgend einer Fähigkeit mit anderen Fähigkeiten bestimmten und diejenigen Verbindungen, deren Wiederholungsfälle diese durchschnittlichen Wiederholungsfälle übersteigt, im Vergleich mit den seltener auftretenden, als die normaleren angenommen haben.

Es wurden also hier nur zwei Größen in Betracht gezogen: die Zahl derjenigen Schülerinnen, die eine gewisse „Paarung" von Fähigkeiten aufwiesen und die („Steigerung") Entwicklung der Fähigkeit über oder unter Durchschnittsgröße für alle 60 Schülerinnen. Man kann aber die Untersuchung über die Verbindbarkeit der verschiedenen Fähigkeiten auch so anstellen, daß man von einer ganz entgegengesetzten Voraussetzung ausgeht: wenn zwischen den verschiedenen Fähigkeiten gewisse Wechselbeziehungen bestehen, so muß die überwiegende Entwicklung einer derselben die einen verstärken und die anderen abschwächen. Wenn wir nun untersuchen,

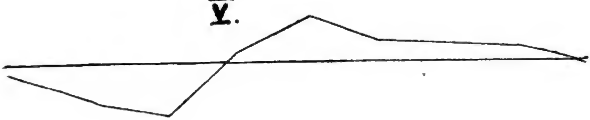
welche Fähigkeiten in ein und derselben und welche in der entgegengesetzten Richtung sich verändern, so dürfen wir in bezug auf ihre Verwandtschaft oder auf ihren Gegensatz resp. Abstoßung einen Schluß ziehen. Als Gruppierungsprinzip erscheint hier also nicht die Gleichheit der Verbindungen der Fähigkeiten, sondern die Gleichheit ihrer Entwicklung. Es ist klar, daß beide Untersuchungsmethoden sehr verschiedene Wege darbieten, und wenn sie zu identischen oder auch nur annähernd gleichen Resultaten führen, so gewinnt ihre Richtigkeit an Kraft.

Diese zweite Untersuchungsart, welche die Methode der begleitenden Veränderung heißt, im gegebenen Fall aber Methode der Prozentzahlen genannt werden könnte, wurde von mir auf folgende Weise angewandt. Alle Schülerinnen wurden nach dem ,Maximum und Minimum irgend einer Fähigkeit in zwei Gruppen eingeteilt; in jeder von diesen Gruppen wurden die durchschnittlichen Prozentzahlen für jede Fähigkeit festgesetzt und die Abweichung von der mittleren Prozentzahl jeder Fähigkeit für alle 60 Schülerinnen berechnet (s. letzte horizontale Spalte, Tabelle I). Nach den Veränderungen der anderen Fähigkeiten, welche die Veränderung einer Fähigkeit vom Maximum bis zum Minimum begleiten, wird man nun erkennen, ob diese letztere und jede andere Fähigkeit sich miteinander verbinden oder ob sie einander entgegengesetzt sind. Diese Untersuchungsart bietet den Vorteil, daß die Resultate der Analyse mittelst einer Kurve deutlich dargestellt werden können. In der folgenden Tabelle sind die Schülerinnen nach dem Maximum und Minimum jeder Fähigkeit in Gruppen eingeteilt. Tabelle IX bringt die Einteilung der Schülerinnen nach den Gegenständen. Wie oben, bleibt auch hier aus dem oben angegebenen Grunde das ästhetische Gefühl unberücksichtigt. Die Abweichungen der einzelnen Fähigkeiten von den Durchschnittszahlen der Tabelle I zeigen, daß mit dem Steigen der Prozentzahl für „Gegenstände" die Prozentzahlen für „wo" merklich, für „Kenntnisse" etwas geringer steigen, die übrigen Fähigkeiten dagegen sinken.

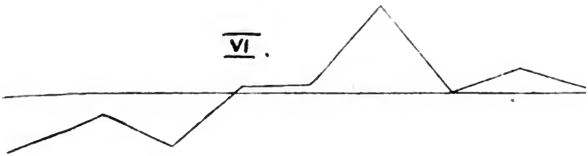
Kurve I stellt diese Verhältnisse anschaulich dar; die Größen der Abweichungen sind auf den Ordinaten eingetragen — die positiven nach oben, die negativen nach unten von der


Geg. I.
Best. II.
Wo III.
Was IV.
Schlußf. V.
Emot. VI.
Kenntn. VII.
Phant. VIII.
I.
II.
III.
IV.

V.



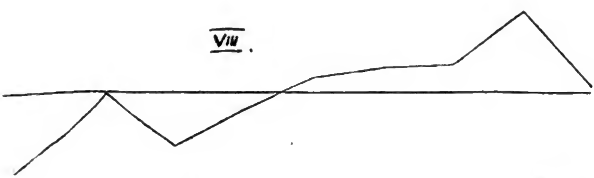
VI.



VII.



VIII.



mittleren Linie; die Abszissenachse bringt die Deckungsfälle mit der Durchschnittsgröße, d. h. das Nichtvorhandensein einer Abweichung; natürlich kann eine solche Kurve keine analytische sein; sie dient nur zur deutlicheren Darstellung der betreffenden Verhältnisse.

Tabelle IX.

	Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg.	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesth. Gefühle	Gesamtangab.
Gegenstände + (26 Schülerinnen).										
Summe	1183,77	512,44	576,57	131,07	59,16	60,31	52,96	12,54	10,85	9,62
Arithmet. Mittel .	45,53	19,71	22,17	5,04	2,27	2,32	2,04	0,48	0,42	33,15
Abweichung . .	+ 6,89	— 3,96	+ 1,63	— 0,22	— 0,69	— 2,18	+ 0,07	— 1,28	+ 0,10	— 5,88
Gegenstände — (34 Schülerinnen).										
Summe	1146,77	907,48	655,56	184,25	118,37	210,07	65,29	92,79	17,41	
Arithmet. Mittel .	33,73	26,19	19,28	5,42	3,48	6,18	1,92	2,73	0,39	
Abweichung . .	— 5,11	+ 2,52	— 1,26	+ 0,16	+ 0,52	+ 1,68	— 0,05	+ 0,97	— 0,08	

Tabelle X.

Bestimmungen + (27 Schülerinnen).										
Summe	955,97	838,92	511,37	114,72	67,61	118,83	35,48	44,69	11,41	11,33
Arithmet. Mittel .	35,40	30,70	18,94	4,25	2,50	4,38	1,31	1,65	0,42	41,9
Abweichung . .	— 3,44	+ 7,03	— 1,60	— 1,01	— 0,46	— 0,12	— 0,66	— 0,11	— 0,06	+ 2,87
Bestimmungen — (33 Schülerinnen).										
Summe	1374,57	581,00	720,77	200,60	109,92	152,05	82.77	60,64	16,85	
Arithmet. Mittel .	41,65	17,60	21,84	6,08	3,33	4,61	2,51	1,84	0,51	
Abweichung . .	+ 2,81	— 6,07	+ 1,30	+ 0,82	+ 0,37	+ 0,11	+ 0,54	+ 0,12	+ 0,04	

Tabelle XI.

Wo + (32 Schülerinnen).										
Summe	1273,87	700,60	817,68	142,23	77,64	100,63	51,57	24,63	9,65	13,51
Arithmet. Mittel .	39,80	21,89	25,56	4,44	2,42	3,14	1,61	0,77	0,30	42,2
Abweichung . .	+ 0,96	— 1,68	+ 5,01	— 0,82	— 0,54	— 1,36	— 0,36	— 0,99	— 0,17	+ 3,17
Wo — (28 Schülerinnen).										
Summe	1066,67	719,82	414,46	173,09	99.89	169,75	66,68	80,70	18,61	
Arithmet. Mittel .	37,74	25,69	14,80	6,18	3,57	6,06	2,38	2,88	0,66	
Abweichung . .	— 1,10	+ 2,02	— 5,74	+ 0,92	+ 0,61	+ 1,56	+ 0,41	+ 1,12	+ 0,19	

Tabelle XII.

Wo + (20 Schülerinnen).										
Summe	744,84	396,05	353,39	192,99	75,27	123,72	48,60	56,11	8,38	691
Arithmet. Mittel .	37,24	19,80	17,67	9,65	3,76	6,19	2,43	2,80	0,42	34,55
Abweichung . .	— 1,70	— 3,87	— 2,87	+ 4,39	+ 0,80	+ 1,69	+ 0,46	+ 1,04	— 0,05	— 4,46
Wo — (40 Schülerinnen).										
Summe	1585.70	1023,87	877,75	122,33	102,26	146,66	69,65	49,22	19,88	
Arithmet. Mittel .	39,64	25,59	21,94	3,06	2,55	3,66	1,74	1,23	0,49	
Abweichung . .	+ 0,80	+ 1,92	+ 1,40	— 2,20	— 0,41	— 0,84	— 0,23	— 0,53	+ 0,02	

Tabelle XIII.

Schlußfolgerungen + (23 Schülerinnen).										
Summe	880,20	486,57	403,17	133,98	129,52	131,62	65,19	59,66	9,37	823
Arithmet. Mittel .	38,27	21,16	17,53	5,82	5,63	5,72	2,83	2,59	0,40	35,78
Abweichung . .	— 0,57	— 2,51	— 3,01	+ 0,56	+ 2,67	+ 1,22	+ 1,06	+ 0,83	— 0,07	— 3,25
Schlußfolgerungen — (37 Schülerinnen).										
Summe	1450,34	933,35	828,97	181,39	48,01	238,76	53,06	45,67	18,89	
Arithmet. Mittel .	39,19	25,22	22,40	4,90	1,30	3,75	1,43	1,23	0,51	
Abweichung . .	+ 0,35	+ 1,55	+ 1,86	— 0,36	— 1,66	— 0,75	— 0,54	— 0,53	+ 0,04	

Tabelle XIV.

Emotion + (24 Schülerinnen).										
Summe	855,25	540,19	418,16	133,26	83,28	228,06	47,45	76,00	17,41	8,22
Arithmet. Mittel .	35,63	22,51	17,42	5,55	3,47	9,50	1,98	3 17	0,72	34,25
Abweichung . .	— 3,21	— 1,16	— 3,12	+ 0,29	+ 0,51	+ 5,00	+ 0,01	+ 1,41	+ 0,25	— 4.78

	Gegen-stände.	Be-stimm-ungen.	Wo	Was	Schluß-folg.	Emot.	Kennt-nisse	Phan-tasie	Aesth. Gefühle	Gesamt-angab.
Emotion — (36 Schülerinnen).										
Summe	1475,29	879,73	813,98	182,06	94,25	42,32	70,80	29,33	10,85	
Arithmet. Mittel .	40,98	24,43	22,61	5,06	2,62	1,17	1,97	0,81	0,30	
Abweichung . .	+ 2,14	+ 0,76	+ 2,07	— 0,20	— 0,34	— 3,33	+ 0	— 0,95	— 0,17	

Tabelle XV.

	Gegen-stände.	Be-stimm-ungen.	Wo	Was	Schluß-folg.	Emot.	Kennt-nisse	Phan-tasie	Aesth. Gefühle	Gesamt-angab.
Kenntnisse + (28 Schülerinnen).										
Summe	1087,00	590,24	543,61	152,89	102,68	111,46	109,27	87,86	14,37	1002
Arithmet. Mittel .	38,82	21,08	19,41	5,46	3,67	3,98	3,90	3,14	0,51	35,78
Abweichung . .	— 0,02	— 2,59	— 1,13	+ 0,20	+ 0,71	— 0,52	+ 1,93	+ 1,38	+ 0,04	— 3,25
Kenntnisse — (82 Schülerinnen).										
Summe	1243,54	879,68	688,53	162,58	74,85	158,92	8,98	17,47	13,89	
Arithmet. Mittel .	38,86	25,92	21,52	5,08	2,34	4,98	0,28	0,55	0,43	
Abweichung . .	+ 0,02	+ 2,25	+ 0,98	— 0,18	— 0,62	+ 0,48	— 1,69	— 1,21	— 0,04	

Tabelle XVI.

	Gegen-stände.	Be-stimm-ungen.	Wo	Was	Schluß-folg.	Emot.	Kennt-nisse	Phan-tasie	Aesth. Gefühle	Gesamt-angab.
Phantasie + (16 Schülerinnen).										
Summe	546,97	377,09	279,82	70,38	61,41	94,17	55,48	102,11	12,15	606
Arithmet. Mittel .	34,18	23,57	17,49	4,39	3,84	5,88	3,47	6,38	0,76	37,87
Abweichung . .	— 4,66	— 0,10	— 3,06	— 0,87	+ 0,88	+ 1,38	+ 1,50	+ 4,62	+ 0,29	— 1,16
Phantasie — (44 Schülerinnen).										
Summe	1783,57	1042,93	952,32	244,99	116,12	176,21	62,77	3,22	16,11	
Arithmet. Mittel .	40,53	23,70	21,64	5,57	2,64	4,00	1,42	0,07	0,36	
Abweichung . .	+ 1,69	+ 0,08	+ 1,10	+ 0,31	— 0,32	— 0,50	— 0,55	— 1,69	— 0,11	

Tabelle XVII.

	Gegen-stände.	Be-stimm-ungen.	Wo	Was	Schluß-folg.	Emot.	Kennt-nisse	Phan-tasie	Aesth. Gefühle	Gesamt-angab.
Gesamtangaben + (30 Schülerinnen).										
Summe	1125,24	—824,83	—687,79	—130,96	— 84,58	— 72,59	— 41,70	— 19,91	— 10,85	
Arithmetr. Mittel	37,51	— 27,49	— 22,92	— 4,36	— 2,82	— 2,42	— 1,39	— 0,66	— 0,36	
Abweichung . .	— 1,33	+ 3,82	+ 2,38	— 0,90	— 0,14	— 2,08	— 0,58	— 1,10	— 0,11	
Gesamtangaben — (30 Schülerinnen).										
Summe	1205,30	—595,09	—544,35	—184,86	— 93,00	—197,78	— 76,55	— 85,42	— 17,41	
Arithmetr. Mittel .	40,17	— 19,83	— 18,14	— 6,15	— 3,10	— 6,59	— 2,55	— 2,85	— 0,58	
Abweichung . .	+ 1,33	— 3,84	— 2,40	+ 0,89	+ 0,14	+ 2,09	+ 0,58	+ 1,09	+ 0,11	

Tabelle XVIII.

	Gegen-stände.	Be-stimm-ungen.	Wo	Was	Schluß-folg.	Emot.	Kennt-nisse	Phan-tasie	Aesth. Gefühle	Gesamt-angab.
Gegenstände . .	+17,7	— 16,7	+ 7,9	— 4,2	— 23,3	— 48,4	+ 8,5	— 72,7	+ 21,2	—15,0
Bestimmungen .	— 8,8	+ 29,7	— 7,8	— 19,2	— 15,5	— 2,6	— 33,5	— 6,2	— 10,46	+ 7,2
Wo	+ 2,5	— 7,1	+ 24,4	— 15,5	— 18,2	— 30,2	— 18,3	— 56,2	— 38,3	+ 8,1
Was	— 4,1	— 16,3	— 13,9	+ 83,4	+ 27,0	+ 37,5	+ 23,3	+ 59,1	— 10,6	—11,4
Schlußfolgerung .	— 1,5	— 10,6	— 14,6	+ 10,6	+ 90,2	+ 27,1	+ 58,7	+ 47,0	— 14,9	— 8,8
Emotion	— 8,2	— 4,9	— 15,1	+ 5,5	+ 17,2	+111,1	+ 0,5	+ 80,1	+ 53,2	—12,2
Kenntnisse . . .	+ 0	— 10,9	— 5,5	+ 8,8	+ 24,0	— 11,5	+ 98,0	+ 78,5	+ 8,5	— 8,3
Phantasie . . .	∓12,0	— 0,4	— 14,8	— 16,5	+ 29,7	+ 30,6	+ 76,1	+262,5	+ 61,7	— 2,9
Gesamtangaben .	— 3,4	+ 16,1	+ 11,6	— 17,1	— 4,7	— 46,2	— 29,3	— 62,5	— 23,4	

Tabelle X und Kurve II stellen die Einteilung der Schülerinnen nach den Maxima der Bestimmung dar. Mit der Steigerung der Prozentzahl für Bestimmungen sinken die Prozentzahlen für alle übrigen Fähigkeiten, am meisten für die Kategorie „Gegenstände", dann für „wo" und schließlich für „Kenntnisse". „Emotion" und „Phantasie" sinken sehr wenig. „Gesamtangaben" steigen bedeutend. Im ganzen stimmen diese Resultate mit den aus der Tabelle VI gefolgerten Ergebnissen überein.

Tabelle XI und Kurve III stellen die Einteilung der Schülerinnen nach den Maxima und Minima „wo" dar. Mit der

Steigerung der Prozentzahl für „wo“ steigen „Gegenstände“ und „Gesamtangaben“, alle übrigen Fähigkeiten sinken.

Tabelle XII und Kurve IV stellen die Einteilung der Schülerinnen nach den Maxima und Minima für die Kategorie „was“ dar. Mit der Steigerung dieser Fähigkeit sinken „Bestimmungen“, „wo“, „Gegenstände“ und „Gesamtangaben“, alle übrigen Fähigkeiten — „Emotion“, „Phantasie“, „Schlußfolgerung“, „Kenntnisse“ — steigen.

Tabelle XIII und Kurve V stellen die Einteilung der Schülerinnen nach der Kategorie „Schlußfolgerung“ dar. Mit der Steigerung dieser Fähigkeit steigen: „Emotion“, „Kenntnisse“, „Phantasie“ und „w a s“; dagegen sinken: „Gegenstände“, „w o“, „Bestimmungen“ und „Gesamtangaben“.

Tabelle XIV und Kurve VI stellen die Einteilung der Schülerinnen nach dem Minimum und Maximum der Kategorie „Emotion“ dar. Mit der Steigerung der „Emotion“ steigen „Phantasie“, „Schlußfolgerung“ und „was“; fast unverändert bleiben „Kenntnisse“; „Gegenstände“, „w o“, „Bestimmungen“ und „Gesamtangaben“ sinken.

Tabelle XV und Kurve VII bringen die Einteilung der Schülerinnen nach den Maxima und Minima der Kategorie „Kenntnisse“. Mit der Steigerung der „Kenntnisse“ steigen folgende Fähigkeiten: „Phantasie“, „Schlußfolgerung“ und „was“; fast unverändert bleiben „Gegenstände“; „Bestimmungen“, „wo“, „Gesamtangaben“ und „Emotion“ sinken.

Tabelle XVI und Kurve VIII bringen die Einteilung der Schülerinnen nach den Maxima und Minima der Kategorie „Phantasie“. Mit der Steigerung der „Phantasie“ steigen: „Kenntnisse“, „Emotion“, „Schlußfolgerung“; „Gegenstände“, „wo“, „Gesamtangaben“, „was“ und „Bestimmungen“ sinken.

Tabelle XVII endlich bringt die Einteilung der Schülerinnen nach dem Maximum und Minimum der Kategorie „Gesamtangaben“. Mit der Steigerung der Gesamtangaben, d. h. der Gesamtsumme des von der betreffenden Schülerin gelieferten Materials, steigen „B e s t i m m u n g e n“ und „w o“; alle übrigen Fähigkeiten sinken.

Die Abweichungen der Prozentzahlen der verschiedenen Fähigkeiten sind in der Art, wie wir sie in den vorstehenden Tabellen bringen, untereinander nicht vergleichbar; es kann in der Tat eine und dieselbe absolute Größe einer Abweichung

nicht die gleiche Bedeutung haben für die Fähigkeiten, welche im Bewußtsein der Schülerin einen vorherrschenden Bewußtseinsinhalt bilden, wie z. B. die Fähigkeit, Gegenstände zu sehen, und für weniger entwickelte Fähigkeiten, wie z. B. Phantasie. Um diese Abweichungen untereinander vergleichbar zu machen, drückte ich die absolute Größe der Abweichung in Prozenten der ursprünglichen Durchschnittsgröße aus, welche die Entwicklung einer gewissen Fähigkeit darstellt; z. B. die Abweichung — 4,66 für Gegenstände, welche die Entwicklung der Phantasie von Ueberdurchschnittsgröße um + 4,62 begleitet, ist im Prozentsatz der ursprünglichen Durchschnittsgröße, welche die Fähigkeit, Gegenstände zu sehen, ausdrückt gleich 38,84 (s. Tab. XVI), $\frac{46\,600}{3884} = 12\,\%$. Die Abweichung von der mittleren Größe um + 4,62, was eine fast ebensolche absolute Größe darstellt, beträgt für Phantasie, in Prozenten vom Mittel ausgedrückt, gleich $\frac{46\,200}{176} = 262{,}5\,\%$. Die Entwicklung der Phantasie von übernormal um 262,5 % hat also ein Sinken der Fähigkeit, Gegenstände zu sehen, um 12 % gegen normal zur Folge. Alle diese Berechnungen sind in der Tabelle XVIII enthalten.

Auf Grund dieser Tabelle kann man die einander begleitenden Fähigkeiten in der abnehmenden Ordnung ihrer Verbindungsfähigkeit eintragen. In der unterstehenden Tabelle sind die auf Grund der in den Tabellen VI und XVIII enthaltenen Resultate einander gegenübergestellt.

Tabelle der zusammenfallenden Fähigkeiten (XIX).

	I. Auf Grund der Tabelle VI.	II. Auf Grund der Tabelle XVIII.	III. Durchschnittsresultat aus beiden Tabellen.
Gegenstände . .	Wo, Gesamtangaben*, Kenntnisse.	Wo, Kenntnisse.	Wo, Kenntnisse. (Gesamtangaben).
Bestimmungen .	Gesamtangaben, (Wo*), (Emotion*).	Gesamtangaben.	Gesamtangaben, (Emotion).
Wo	Gesamtangab., Gegenstände, Kennnisse*.	Gesamtangab., Gegenstände.	Gesamtangab., Gegenstände.
Was	Emot., Kenntnisse, Schlußfolgerungen.	Phantasie*, Emot., Schlußfolgerungen. Kenntnisse.	Phantasie, Emot., Schlußfolgerungen, Kenntnisse.
Schlußfolgerung.	Kenntnisse, Emotion, Was.	Kenntnisse, Phantasie*, Emotion, Was.	Kenntnisse, Phantasie, Emotion, Was.
Emotion	Was, Schlussfolg., Kenntn., Bestimmungen*, Phant.	Phantasie, Schlußfolgerungen, Was, (Kenntn.).	Phantasie, Schlußfolgerungen, Was, (Kenntnisse), (Bestimmungen).
Kenntnisse . . .	Schlußfolgerungen, Wo*, Phantasie.	Phantasie, Schlußfolgerungen, Was*.	Phantasie, Schlußfolgerungen, Was, (Wo).
Phantasie . .	Kenntnisse, Emotion, Bestimmungen*.	Kenntnisse, Emot., Schlußfolgerungen.	Kenntnisse, Emotion, Schlußfolgerungen, (Bestimmungen).
Gesamtangaben .	Wo, Bestimmungen, Gegenstände.*	Bestimmungen, Wo.	Bestimmungen, Wo, (Gegenstände).

Die Fähigkeiten sind in abnehmender Reihenfolge ihrer Verbindungsfähigkeit geordnet; am häufigsten verbinden sich z. B. Gegenstände mit „wo", am seltensten mit „Kenntnisse".

Im ganzen zeigen die in beiden Tabellen enthaltenen Resultate große Aehnlichkeit. Beide Untersuchungsmethoden haben 44 zusammenfallende Fälle zutage gefördert und nur 11, welche von der einen Methode gefunden, von der anderen nicht entdeckt worden sind; diese nicht übereinstimmenden Fälle sind mit einem Sternchen versehen. Einige von diesen Abweichungen lassen sich jedoch erklären. Der Umstand z. B., daß die Gruppenmethode (Tabelle VI) zwei zusammenfallende Fälle: „Was" und „Schlußfolgerung" mit „Phantasie" nicht entdeckt, erklärt sich daraus, daß es nach dieser Methode schwer ist, das Korrespondieren derjenigen Fähigkeiten aufzufinden, welche überhaupt weniger entwickelt sind; „Phantasie" kommt im Maximum nur 16 mal vor, „Kenntnisse" und „was" 20 mal, „Schlußfolgerung" 23 mal, weshalb das Korrespondieren dieser Fähigkeiten bei der ersten Untersuchungsmethode unbemerkt geblieben ist. Aus demselben Grunde steht „Phantasie" in zwei Korrespondenzfällen mit „Emotion" und „Kenntnisse" hinter allen übrigen Fähigkeiten zurück, während sie nach der Prozentzahlenmethode den ersten Platz einnimmt. Umgekehrt neigt die Gruppenmethode bei den häufiger vorkommenden Fähigkeiten zur Erweiterung ihrer Zusammenfallung; so zeigt z. B. diese Methode einen Deckungsfall zwischen „Bestimmungen" und „Emotion" und einen zwischen „Emotion" und „Phantasie" mit „Bestimmungen", während die Prozentzahlenmethode diese Deckungsfälle nicht aufweist. Betrachtet man die Kurven, so kann man sich leicht überzeugen, daß Kategorie „Bestimmungen" in Wirklichkeit gleich auf das Steigen und Sinken von „Emotion" und Kategorie „Phantasie" in den Kurven 1 und 3 folgen und mit „Phantasie" und „Emotion" ihre Maxima erreichen („Phantasie" steigt hier mit der Kategorie „Kenntnisse"); in der zweiten Kurve nähern sich „Emotion" und „Phantasie" der mittleren Linie, zugleich mit dem Maximum der „Bestimmungen"; in den Kurven VI und VIII steigen „Bestimmungen" mit „Emotion" und „Phantasie". Die beiden Tabellen sind also in dieser Hinsicht einander nicht entgegengesetzt.

Ebenso erklärt sich der durch die Gruppenmethode entdeckte Deckungsfall „Gegenstände" mit „Gesamtangabe" und „Gesamtangabe" mit Gegenstände" — nämlich durch das häufige Auftreten dieser Fähigkeiten. In Wirklichkeit findet auch die andere Methode diese Fähigkeiten nicht als absolut einander entgegengesetzte, da ja das Maximum „Gesamtangaben" das Maximum „Gegenstände" nur um 3.4 % der Durchschnittsgröße geringer erscheinen läßt. Ferner erweisen sich nach der Gruppenmethode die Kategorien „wo" und „Kenntnisse" als gleichzeitig auftretende Fähigkeiten; einen gewissen Parallelismus dieser Fähigkeiten findet auch die Prozentzahlenmethode, wie aus den Kurven I, II, III und VI zu erkennen ist. Auf diese Weise bliebe also als wirklicher Widerspruch nur ein von der Gruppenmethode entdeckter Deckungsfall „Bestimmungen" und „was", welch letzteren die Methode der Prozentzahlen nicht aufgefunden hat. Die durch beide Untersuchungsmethoden erhaltenen Resultate sind in der dritten Spalte der Tabelle XIX der zusammenfallenden Fähigkeiten enthalten, wobei die schwankenden und die im Parallelismus der Abweichungen zutage tretenden Halb-Deckungsfälle in Klammern beigefügt sind. Diese letzte Tabelle dürfte als der der Wahrheit am nächsten kommende Schluß oder Endresultat vorstehender Betrachtungen angesehen werden.

VI.

Die Untersuchung über die Richtigkeit dieser Endresultate ist auf folgende Weise angestellt worden: Die Tabellen IX—XVI bringen die Gruppierungen nach dem Maximum und dem Minimum jeder einzelnen Fähigkeit; jede von diesen Gruppen wurde wieder in zwei Gruppen eingeteilt, und zwar nach dem Maximum und dem Minimum einer anderen Fähigkeit. Nach dem oben Gefundenen ist zu erwarten, daß dabei die zweite Fähigkeit, welche zur Einteilung der Gruppe in Untergruppen diente, ihren spezifischen Einfluß auf die anderen Fähigkeiten ausüben wird, welche sich auf diese Weise durch einen gemeinschaftlichen, bald korrespondierenden, bald entgegengesetzten Einfluß zweier Fähigkeiten verändern werden, nämlich durch den Einfluß derjenigen Fähigkeit, die der Einteilung in Gruppen als Basis diente und der-

jenigen, die der Einteilung in Untergruppen als Basis diente. Wenn diese Einflüsse den in Tabelle XIX, Spalte 3 zusammengefaßten Resultaten entsprechen, so müssen diese Schlüsse richtig sein. Als Basis der weiteren Einteilung der Gruppen in Untergruppen diente uns die topographische Fähigkeit, als einer der charakteristischsten. Für Gegenstände ist eine solche Einteilung nicht vorgenommen worden, da diese zwei Fähigkeiten (Gegenstände sehen und zugleich auch ihre Lage und Ort angeben) zusammenfallen und ihre einander widersprechenden Verbindungen ihre Erklärung in anderen Einflüssen finden müssen. Auf diese Weise sind folgende 6 Tabellen (XX—XXV) zusammengestellt; die Zeichen + (plus) und — (minus) drücken (auf Grund der Tabelle XIX, Spalte 3) die Einflüsse derjenigen Fähigkeit aus, welche zur Einteilung der Gruppe in Untergruppen als Basis diente.

Tabelle XX.

	Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg.	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesthetik
Bestimmungen + (27 Schül.). Wo — (17 Schül.)									
	591,69	542,21	253,22	82,52	58,58	94,74	31,56	35,80	9,24
	34,80	31,90	14,89	4,85	3,44	5,57	1,86	2,10	0,54
	— 4,04	+ 8,23	— 5,65	— 0,41	+ 0,48	+ 1,07	— 0,11	+ 0,34	+ 0,07
	— —			— +	— +	— +	— +	— +	
Wo + (10 Schül.)									
	364,28	296,71	258,15	32,20	9,03	23,59	3,92	8,89	2,17
	36,43	29,67	25,81	3,22	0,90	2,36	0,39	0,89	0,22
	— 2,41	+ 6,00	+ 5,27	— 2,04	— 2,06	— 2,14	— 0,58	— 0,87	— 0,25
	— +			— —	— —	— —	— —	— —	
Bestimmungen — (33 Schül.). Wo — (11 Schül.)									
	464,98	177,11	161,24	90,27	41,31	75,01	35,12	44,90	9,37
	42,27	16,10	14,66	8,23	3,76	6,82	3,19	4,08	0,85
	+ 3,43	— 7,57	— 5,88	+ 2,97	+ 0,80	+ 2,32	+ 1,22	+ 2,32	+ 0,98
	+ —			+ +	+ +	+ +	+ +	+ +	
Wo + (23 Schül.)									
	909,59	408,89	559,53	110,03	68,61	77,04	47,65	15,74	7,48
	41,34	18,26	25,43	5,00	3,12	3,50	2,16	0,71	0,34
	+ 2,50	— 5,41	+ 4,89	— 0,26	+ 0,16	— 1,00	+ 0,19	— 1,05	— 0,13
	+ +•			+ —	+ —	+ —	+ —	+ —	

Tabelle XXI.

	Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg.	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesthetik
Was + (20 Schül.). Wo + (7 Schül.)									
	263,33	116,82	158,91	63,47	30,02	45,35	12,59	4,00	5,26
	37,62	16,69	22,70	3,07	4,29	6,48	1,80	0,57	0,75
	— 1,22	— 6,98	+ 2,16	+ 3,81	+ 1,33	+ 1,98	— 0,17	— 1,19	+ 0,28
	— +	— —			+ —	+ —	+ —	+ —	
Wo — (13 Schül.)									
	481,51	279,28	194,48	129,52	45,25	78,37	36,01	52,11	3,12
	37,04	21,48	14,96	9,96	3,48	6,03	2,77	4,01	0,24
	— 1,80	— 2,19	— 5,68	+ 4,70	+ 0,52	+ 1,53	+ 0,80	+ 2,25	
	— —	— +			+ +•	+ +•	+ +	+ +	
Was — (40 Schül.). Wo + (25 Schül.)									
	1010,54	583,78	657,77	78,76	47,62	55,28	38,98	20,68	4,39
	40,42	23,35	26,31	3,15	1,90	2,21	1,56	0,83	0,17
	+ 1,58	— 0,32	+ 5,77	— 2,11	— 1,06	— 2,29	— 0,41	— 0,93	
	+ +	+ —			— —	— —	— —	— —•	
Wo — (15 Schül.)									
	575,16	440,09	219,98	43,57	54,64	91,38	30,67	28,59	15,49
	38,34	29,34	14,66	2,90	3,64	6,09	2,04	1,90	1,03
	— 0,50	+ 8,80	— 5,88	— 2,36	+ 0,68	+ 1,59	+ 0,07	+ 0,14	
	+ —	+ +			— +	— +	— +	— +	

Tabelle XXII.

	Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg.	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesthetik
Schlußfolgerung + (23 Schül.)									
Wo + (9 Schül.)									
	347,77	162,93	216,91	51,97	57,08	29,65	21,58	11,74	0
	38,64	18,10	24,10	5,77	6,34	3,29	2,39	1,30	0
	− 0,20	− 5,57	+ 3,56	+ 0,51	+ 3,38	− 1,21	+ 0,42	− 0,46	− 0,47
	− +	− −		+ −		+ −	+ −	+ −	
Wo − (14 Schül.)									
	532,43	323,64	188,26	81,96	72,44	101,97	43,61	47,92	9,37
	38,03	23,13	13,30	5,85	5,17	7,28	3,13	3,42	0,67
	− 0,81	− 0,54	− 7,24	+ 0,59	+ 2,21	+ 2,78	+ 1,16	+ 1,66	+ 0,20
	− −*	− +		+ +*		+ +	+ +	+ +	
Schlußfolgerung − (37 Schül.)									
Wo + (23 Schül.)									
	926,10	537,67	600,77	90,26	20,56	70,98	29,99	12,89	9,65
	40,26	23,34	26,12	3,92	0,89	3,08	1,30	0,56	0,42
	+ 1,42	− 0,33	+ 5,58	− 1,34	− 2,07	− 1,42	− 0,67	− 1,20	− 0,05
	+ +	+ −		− −		− −	− −	− −	
Wo − (14 Schül.)									
	524,24	395,68	228,20	91,13	27,45	67,78	23,07	32,78	9,24
	37,44	28,26	16,30	6,51	1,96	4,84	1,65	2,34	0,66
	− 1,40	+ 4,59	− 4,24	+ 0,65	− 1,00	+ 0,34	− 0,32	+ 0,58	+ 0,19
	+ −	+ +		− +		− +	− +	− +	

Tabelle XXIII.

	Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg.	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesthetik
Emotion + (24 Schül.)									
Wo + (8 Schül.)									
	296,15	147,27	181,22	40,40	28,24	73,65	14,23	13,14	5,26
	37,02	18,41	22,65	5,05	3,53	9,20	1,78	1,64	0,66
	− 1,82	− 5,26	+ 2,11	− 0,21	+ 0,57	+ 4,70	− 0,19	− 0,12	+ 0,19
	− +	(+) −		+ −	+ −		(+) −	+ −	
Wo − (16 Schül.)									
	559,10	392,92	236,94	92,86	55,04	154,41	33,22	62,86	12,15
	34,94	24,56	14,81	5,80	3,44	9,65	2,08	3,93	0,76
	− 3,90	+ 0,89	− 5,73	+ 0,54	+ 0,48	+ 5,15	+ 0,11	+ 2,17	+ 0,29
	− −	(+) +*		+ +*	+ +*		(+) +*	+ +	
Emotion − (36 Schül.)									
Wo + (24 Schül.)									
	977,72	553,33	636,46	101,83	49,40	26,98	37,34	11,49	4,39
	40,74	23,05	26,52	4,24	2,06	1,12	1,56	0,48	0,18
	+ 1,90	− 0,62	+ 5,98	− 1,02	− 0,90	− 3,38	− 0,42	− 1,28	− 0,29
	+ +*	(−) −*		− −	− −		(−) −	− −	
Wo − (12 Schül.)									
	497,57	326,40	177,52	80,23	44,85	15,34	33,46	17,84	6,46
	41,46	27,20	14,79	6,69	3,74	1,28	2,79	1,49	0,54
	+ 2,62	+ 3,53	− 5,75	+ 1,43	+ 0,78	− 3,22	+ 0,82	− 0,27	+ 0,07
	+ −	(−) +		− +	− +		(−) +	− −	

Tabelle XXIV.

	Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg.	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesthetik
Kenntnisse + (28 Schül.)									
Wo + (14 Schül.).									
	569,35	255,09	354,96	64,64	47,49	44,91	46,43	14,52	2,22
	40,67	18,22	25,36	4,62	3,39	3,21	3,32	1,04	0,16
	+ 1,86	− 5,45	+ 4,81	− 0,64	+ 0,43	− 1,29	+ 1,35	− 0,72	− 0,31
	− +	− −		+ −	+ −	− −*	+ −		
Wo − (14 Schül.)									
	517,65	355,15	188,65	88,15	55,19	66,55	62,84	73,34	12,15
	36,98	23,94	13,48	6,29	3,94	4,75	4,49	5,24	0,78
	− 1,86	+ 0,27	− 7,06	+ 1,08	+ 0,98	+ 0,25	+ 2,52	+ 3,48	+ 0,40
	− −	− +		+ +	+ +	− +	+ +		
Kenntnisse − (32 Schül.)									
Wo + (14 Schül.)									
	704,52	455,51	462,72	77,59	30,15	55,72	5,14	10,11	7,43
	39,14	24,75	25,71	4,31	1,67	3,09	0,28	0,56	0,41
	+ 0,30	+ 1,08	+ 5,17	− 0,95	− 1,29	− 1,41	− 1,69	− 1,20	− 0,06
	+ +*	+ −		− −	− −	+ −	− −*		
Wo − (14 Schül.)									
	539,02	384,17	225,81	84,94	44,70	108,20	3,84	7,36	6,46
	38,50	27,44	16,13	6,07	3,19	7,37	0,27	0,52	0,46
	− 0,34	+ 3,77	− 4,41	+ 0,81	+ 0,23	+ 2,87	− 1,70	− 1,24	− 0,01
	+ −	+ +		− +	− +	+ +	− +		

Tabelle XXV.

	Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg.	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesthetik
Phantasie + (16 Schül.)	Wo + (5 Schül.).								
	172,08	110,23	128,24	21,39	12,79	24,30	9,39	21,41	0
	34,41	22,04	25,64	4,28	2,56	4,86	1,88	4,28	0
	— 4,43	— 1,63	+ 5,10	— 0,98	— 0,40	+ 0,36	— 0,09	+ 2,52	— 0,47
	— +	(+) —		— —	+ —	+ —	+ —		
	Wo — (11 Schül.)								
	374,94	266,76	151,58	48,94	48,62	69,87	46,09	80,70	12,15
	34,08	24,25	13,78	4,45	4,42	6,35	4,19	7,34	1,10
	— 4,76	+ 0,58	— 6,76	— 0,81	— 1,46	+ 1,85	— 2,22	+ 5,58	+ 0,63
	— —	(+) +*		— +	+ +	+ +	+ +		
Phantasie — (44 Schül.)	Wo + (27 Schül.)								
	1101,84	590,37	689,44	120,84	64,85	76,33	42,18	8,22	9,46
	40,81	21,86	25,53	4,47	2,40	2,82	1,56	0,12	0,38
	+ 1,97	— 1,81	+ 4,49	— 0,79	— 0,56	— 1,68	— 0,41	— 1,64	— 0,09
	+ +	(—) —		+ —	— —	— —	— —*		
	Wo — (17 Schül.)								
	681,73	452,56	262,38	124,15	51,27	99,88	20,59	0	6,65
	40,10	26,62	15,46	7,30	3,02	5,87	1,21	0	0,36
	+ 1,26	+ 2,95	— 5,08	+ 2,04	+ 0,06	+ 1,37	— 0,76	— 1,76	— 0,11
	+ —	(—) +		+ +	— +	— +	— +		

Aus diesen Tabellen ist ersichtlich, daß in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle den Einflüssen — — die größten Abweichungen nach der negativen Seite hin, den Einflüssen + + dagegen die größten Abweichungen nach der positiven Seite hin entsprechen; die Einflüsse + — und — + rufen Abweichungen hervor, die in der Mitte zwischen den maximalen Abweichungen liegen. Die Berechnung zeigt, daß unter allen 144 notierten Fällen nur 18 oder 12,5 % sind, die mit den Abweichungen in der Tabelle XIX nicht im Einklang stehen, d. h. wo den größten positiven oder den größten negativen Einflüssen auch nicht die größten Abweichungen entsprechen. Alle diese Fälle sind mit einem Sternchen versehen. Dagegen sind mit der Tabelle in Einklang stehende Fälle 126 oder 87,5 % notiert worden. Man darf also annehmen, daß die Angaben der Tabellen XX—XXV die Richtigkeit der Resultate bestätigen, zu welchen wir oben gekommen sind, und daß, nach der oben ausgesprochenen Voraussetzung, jede Fähigkeit in allen möglichen Kombinationen den ihr eigenen Einfluß auf andere Fähigkeiten bewahrt.

Die emotionale Fähigkeit ist der topographischen entgegengesetzt; ich habe deshalb für „Gegenstände“ und „Bestimmungen“ noch eine Gruppierung nach dem Maximum und dem Minimum der Emotion vorgenommen; die Gruppierung „wo“ zu Emotion“ ist mit der Gruppierung „Emotion“ zu „wo“ identisch und ist in Tabelle XVIII enthalten. In den nachstehenden Tafeln XXVI und XXVII sind die Gruppie-

rungen der „Gegenstände“ und der „Bestimmungen“ zu „Emotion“ gegeben.

Tabelle XXVI.

		Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg.	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesthetik
Gegenstände + (26 Schül.)	Emot. + (6 Schül.)	259,91	130,18	107,57*	21,13	12,69	42,46	11,12	8,52	6,25
		43.32	21,69	17,93	3,52	2,11	7,07	1,85	1,42	1,04
		+ 4,48	− 1,98	− 2,61	− 1,74	− 0,85	+ 2,57	− 0,12	− 0,34	+ 0,57
			− (+)	+ −	− +	− +		+ (+)	− +	
	Emot. − (20 Schül.)	925,86	382,26	469,00	109,94	46,47	17,85	41,84	4,02	4.63
		46,19	19,11	23,45	5,49	2.82	0,89	2,09	0,20	0,23
		+ 8,35	− 4,56	+ 2,91	+ 0,23	− 0,64	− 3,61	+ 0,12	− 1,56	− 0,24
			− (−)	+ +	− −*	− −*		+ (+)	− −	
Gegenstände − (34 Schül.)	Emot. + (18 Schül.)	595,34	401,01	310,59	112,13	71,59	185,60	36,33	67,48	11,16
		33,07	22.28	17,25	6,23	3,98	10,31	2,02	3,75	0,62
		− 5,77	− 1,39	− 3,29	+ 0,97	+ 1,02	+ 5,81	+ 0,05	+ 1,99	+ 0,15
			+ (−)	− −	+ +	+ +		− (−)	+ +	
	Emot. − (16 Schül.)	551,43	497,46	344,98	72,12	47,78	24,47	28,96	25,31	6,25
		34,46	81,09	21,56	4,51	2,98	1,53	1,81	1,58	0,39
		− 4,38	+ 7,32	+ 1,02	− 0,75	+ 0,02	− 2,97	− 0.16	− 0,18	− 0,08
			+ (+)	− +	+ −	+ −		− (−)	+ −	

Tabelle XXVII.

		Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg.	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesthetik
Bestimmungen + (27 Schül.)	Emot. + (10 Schül.)	334,75	292,64	158,22	53,93	27,54	93,18	11,91	24,85	2,78
		33,47	29,26	15,82	5,39	2,75	9,32	1,20	2,48	0,28
		− 4,37	+ 5,59	− 4,72	+ 0,13	− 0,21	+ 4,82	− 0,77	+ 0,72	− 0,19
		− −		− −	− +	− +		− +	− +	
	Emot. − (17 Schül.)	621,22	546,28	353,15	60,79	40,07	25,15	23,57	19,84	8,63
		86,54	32,13	20,77	3,58	2,36	1,48	1,39	1,17	0,51
		− 2,30	+ 8,46	+ 0,23	− 1,68	− 0,60	− 3,02	− 0,58	− 0,59	+ 0,04
		− +		− +	− −	− −		− −*	− −*	
Bestimmungen − (33 Schül.)	Emot. + (14 Schül.)	519,17	247,55	269,94	79,33	55,74	134,88	35,54	51,15	14,63
		37,08	17,68	18,57	5,67	3,98	9,63	2,54	3,65	1,04
		− 1,76	− 6,00	− 2,00	+ 0,41	+ 1,02	+ 5,13	+ 0,57	+ 1,89	+ 0,57
		+ −		+ −	+ +*	*+ +		+ +	+ +	
	Emot. − (19 Schül.)	855,40	833,45	460,83	121,27	54,18	17,17	47,23	3,46	2,22
		45,02	17,55	24,25	6,33	2,85	0,90	2,48	0,49	0,11
		+ 6,18	− 6,12	+ 8,71	+ 1,12	− 0,11	− 3,60	+ 0,61	− 1,27	− 0,36
		+ +		+ +	+ −	+ −		+ −	+ −	

Von den in den zwei vorstehenden Tabellen untersuchten 48 Fällen sind nur 5 oder 10,4 % solche, die mit der Tabelle der Abweichungen nicht übereinstimmen; diese sind mit einem Sternchen versehen. Wenn man als Deckungsfälle auch nur diejenigen zählt, in welchen die größten Abweichungen gemeinsamen gleichartigen Einflüssen entsprechen, die übrigen alle außer acht läßt, auch dann erhält man ganz befriedigende Resultate: die Zahl der Nichtdeckungsfälle bleibt 18 und 5; sie macht im Verhältnis zur Gesamtzahl der gleichwirkenden Einflüsse (72 und 24) 25 % resp. 20,8 %. Durchschnittlich beträgt nach beiden Gruppierungsarten, nach Kategorie

„wo“ und „Emotion“, die Zahl der in Tafel XIX nicht übereinstimmenden Fälle 22,9 %, der übereinstimmenden 77,1 %. Bei den äußerst komplizierten Verhältnissen der Wechselbeziehungen, die hier in Betracht kommen, dürfte ein solches Resultat für befriedigend gelten.

VII.

Es erübrigt noch die Frage zu lösen, ob sich die erhaltenen Resultate zu einer Klassifikation der Schülerinnen nach ihren Fähigkeiten und zur Feststellung geistiger Typen verwenden lassen. Wenn man die Tabelle XIX betrachtet, so ist leicht zu ersehen, daß alle aufgezählten Fähigkeiten in zwei verschiedene Gruppen zerfallen: Die erste Gruppe bilden: Gegenstände, wo, Bestimmungen, Gesamtangabe und teilweise Kenntnisse; die zweite Gruppe bilden: was, Schlußfolgerung, Emotion, Phantasie, Kenntnisse und teilweise Bestimmungen. Jedes Auftreten der Fähigkeiten der zweiten Gruppe (mit Ausnahme von Bestimmungen) erscheinen als Resultat innerer Geistestätigkeit; die Zentralfähigkeit der ersten Gruppe ist die Fähigkeit, Gegenstände zu sehen (die beschreibende Fähigkeit); die Zentralfähigkeit der zweiten Gruppe ist Emotionalität; die erste Gruppe kann die der beschreibenden, die zweite die der emotionalen Fähigkeiten genannt werden. Jede Fähigkeit der einen und der anderen Gruppe tritt in die verschiedensten Verbindungen mit den übrigen Fähigkeiten derselben Gruppe. Die Fähigkeiten, Bestimmungen zu liefern, d. h. nicht nur Gegenstände zu sehen, sondern auch deren Eigenschaften wahrzunehmen und Kenntnisse zu benutzen, erscheinen als Uebergangs- und beide Gruppen verbindende Fähigkeiten. Es ist klar, woher dieser zweideutige Charakter beider Fähigkeiten rührt: die Fähigkeit, Bestimmungen zu liefern, deutet mehr auf eine tiefere, innere Geistestätigkeit hin, als auf eine unmittelbare, äußere Tätigkeit; wenn wir einen Gegenstand nennen, so apperzeptieren wir ihn gleichsam mit einem seelischen Akt; weisen wir dagegen auf seine Eigenschaften hin, so setzen wir eine ganze Reihe unserer seelischen (geistigen) Kräfte in Bewegung: hier wirkt die Urteilskraft, die Ver-

gleichung, das Streben, den betreffenden Gegenstand von anderen Gegenständen derselben Gattung zu unterscheiden, ein gewisses Interesse, ein Aufmerken unter dem Einfluß des emotionalen Gefühls und anderes mehr; es erweist sich also, daß diese Fähigkeit, insofern sie als Resultat der gewohnten Tätigkeit — des Strebens nach Genauigkeit und unabhängig von den Motiven dieses Bestrebens — erscheint, zu der Gruppe der beschreibenden Fähigkeiten gehört; insofern sie aber durch das Vorhandensein des von dem emotionalen Gefühl getragenen Interesses und der Aufmerksamkeit bestimmt wird, gehört sie zu der Gruppe der emotionalen Fähigkeiten. Eine ausgesprochene Neigung, Kenntnisse zu benutzen, kann ebenfalls einen doppelten Grund haben: ein schwerfälliger, unbeholfener und träger Verstand benutzt gern fertiges Material zum Ausdruck seiner Gedanken, nur um nicht selbst denken zu müssen, mit einem Wort, um aktive Arbeit zu vermeiden. Es müssen also die auf Grund dieser Ursache gelieferten Kenntnisse der Gruppe der beschreibenden Fähigkeiten zugezählt werden. Dagegen müssen zur Gruppe der emotionalen Fähigkeiten gerechnet werden: die Verwertung der Kenntnisse, wenn bei der Verarbeitung dieses Materials die Schülerin, getragen von dem emotionalen Gefühl des Interesses, unter dem Einfluß der Phantasie, schöpferisch tätig gewesen ist, d. h. durch ihre Kombinationsgabe Neues geliefert hat.

Es treten also zwei intellektuelle Haupttypen klar zutage — ein beschreibender oder Objekt-Typus und ein emotionaler oder schöpferischer Typus. Diese zwei Grundtypen stellen jedoch, je nach der größeren oder geringeren Teilnahme der übrigen Fähigkeiten, eine fast endlose Anzahl von Untergruppen dar. Wie groß die Verschiedenheit der Kombinationen sein kann, zeigen die hier in Betrachtung gezogenen Arbeiten: 60 Schülerinnen lieferten 44 verschiedene Kombinationen der Maxima-Fähigkeiten, und nur 9 Kombinationen wiederholten sich: 6 zweimal, 1 dreimal, 1 viermal und 1 sechsmal; es haben also nur 16 Schülerinnen Verbindungen wiederholt, die von den übrigen 44 geliefert wurden. Daraus geht hervor, daß alle möglichen Kombinationen erschöpfen und jede als besonderen intellektuellen Typus darstellen wollen, eine ganz hoffnungslose Aufgabe

ist. Das einzige, was von Bedeutung sein kann, ist, die Hauptgruppen — die beschreibende und die emotionale Gruppe —, in Untergruppen nach einer oder nach zwei scharf ausgesprochenen, charakteristischen Fähigkeiten zu bringen, z. B. nach der topographischen. Von diesem Gesichtspunkt geleitet, verfuhr ich folgendermaßen:

Zuerst brachte ich alle Schülerinnen in zwei Gruppen nach dem Maximum und dem Minimum der von ihnen gelieferten Gesamtangaben. Da sich die Gesamtangaben hauptsächlich aus „wo", „Bestimmungen" und „Gegenstände" aufbauen, so traten die emotionale und die beschreibende Gruppe sofort klar hervor:

I. Gruppe (ihre Gesamtangaben sind unter 39,03): No. 29, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 43, 45, 47, 50, 51, 53, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 130, 135, 137, 143, 144 (im ganzen 30 Schülerinnen).

II. Gruppe (ihre Gesamtangaben sind über 39,03): No. 30, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 48, 49, 54, 112, 113, 115, 123, 126, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146 (im ganzen 30 Schülerinnen).

In der I. Gruppe müssen sich die meisten emotionalen Schülerinnen befinden; diejenigen aber, die kein Maximum der Emotion oder der Phantasie aufweisen, werden den größten Mangel an geistigem Inhalt zeigen, um so mehr, da diese Gruppe ein Minimum auch der beschreibenden Fähigkeiten aufweisen. Auf diese Weise erhalten wir Gruppe I:

I. Gruppe:

Gesamtangabe —, Emotion —, Phantasie — (10 Schülerinnen): No. 29, 31, 43, 50, 51, 116, 117, 118, 121, 128.

Die II. Gruppe der emotionalen Schülerinnen, die aus den übrigen 20 Schülerinnen bestehen, teilen wir nach dem Maximum und dem Minimum der topographischen Fähigkeiten in zwei Untergruppen; mit dem Sinken dieser Fähigkeit werden alle diejenigen Fähigkeiten steigen, welche sich um die emotionale Fähigkeit herum gruppieren und umgekehrt: eine Erhöhung der topographischen Fähigkeit wird ein Sinken der Emotion zur Folge haben; auf diese Weise muß die erste Untergruppe (wo —) die

entwickeltsten Schülerinnen aus der Zahl der Emotionalen in sich schließen; in die zweite Untergruppe (wo +) werden diejenigen zu bringen sein, welche sich durch einen weniger ausgeprägten Charakter auszeichnen.

II. Gruppe:

a) Gesamtangabe —, (Emotion oder Phantasie +), wo — (15 Schülerinnen): No. 32, 33, 34, 41, 45, 47, 53, 114, 119, 124, 125, 130, 137, 143, 144.

b) Gesamtangabe —, (Emotion oder Phantasie +), wo + (5 Schülerinnen): No. 35, 120, 122, 127, 135.

Die Gesamtangaben der übrigen Schülerinnen übersteigen das Mittel (39,03). Aus diesen Schülerinnen sind zunächst diejenigen auszuscheiden, bei denen Emotion und Phantasie das Mittel übersteigen; im Vergleich mit denjenigen, welche die Gruppe II bildeten, werden diese ausgeschiedenen natürlich die Minderzahl bilden. Diese Schülerinnen nun bilden die dritte Gruppe ebenfalls emotionaler Schülerinnen, die sich aber durch großen Reichtum an geistigem Inhalt auszeichnen. Wenn wir diese Gruppe nach dem Maximum und dem Minimum wo in zwei Untergruppen teilen, so zählen zur ersten Untergruppe (wo —) die begabtesten unter allen 60 Schülerinnen, und zur zweiten Untergruppe (wo +) diejenigen, welche, den ersteren hinsichtlich der Entwicklung nachstehend, sich dem geistigen Typus der Gruppe II b nähern.

III. Gruppe:

a) Gesamtangabe +, Emotion oder Phantasie +, wo — (5 Schülerinnen): No. 46, 123, 131, 133, 138.

b) Gesamtangabe +, Emotion oder Phantasie +, wo + (5 Schülerinnen): No. 30, 40, 48, 49, 132.

Alle übrigen Schülerinnen gehören zu dem beschreibenden Typus und bilden die IV. Gruppe. Wir teilen sie in zwei Untergruppen nach der topographischen Fähigkeit; in die erste Untergruppe (wo —) bringen wir diejenigen, welche sich durch eine größere Entfaltung des seelischen Lebens auszeichnen; in die zweite Untergruppe (wo +) diejenigen, welche sich durch die größte geistige Trockenheit auszeichnen.

IV. Gruppe:

a) Gesamtangabe +, Emotion und Phantasie —, wo — (5 Schülerinnen): No. 112, 115, 140, 142, 145.

b) Gesamtangabe +, Emotion und Phantasie —, wo + (15 Schülerinnen): No. 36, 37, 38, 39, 42, 44, 45, 113, 126, 129, 134, 136, 139, 141, 146.

Zur bequemeren Fixierung der auf diese Weise festgestellten hervorragendsten Charakterzüge dieser Gruppe bringe ich in Tabelle XXVIII die durchschnittliche Prozentzahl jedes einzelnen Charakterzuges.

Tabelle XXVIII.

	Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesth. Gefühle
Gruppe I	49,66 +	16,27 —	21,33 +	6,96 +	2,34 —	0,26 —	3,16 +	0 —	0
Gruppe IIa	34,39 —	23,39 —	14,70 —	5,54 +	3,59 +	9,76 +	2,51 +	5,27 +	0,81
Gruppe IIb	38,55 —	16,28 —	22,08 +	6,34 +	3,14 +	9,74 +	1,45 —	1,25 —	1,05
Gruppe IIIa	34,06 —	34,21 +	15,48 —	3,43 —	3,73 +	5,22 +	2,14 +	1,68 —+	0
Gruppe IIIb	35,79 —	20,43 —	27,18 +	5,39 +	3,81 +	3,08 —	2,64 +	1,65 —	0
Gruppe IVa	37,61 —	36,09 +	16,03 —	4,31 —	2,29 —	1,97 —	0,38 —	0 —	0,29
Gruppe IVb	39,19 +	24,71 +	26,29 +	4,35 —	2,36 —	1,41 —	1,20 —	0,21 —	0,29

Diese Zahlen geben den Anteil an, welchen jede einzelne Fähigkeit in dem Bewußtsein der Durchschnittsschülerin der betreffenden Gruppe eingenommen hat. Die Zeichen + und — zeigen das Steigen oder Sinken im Vergleich mit den Durchschnittzsahlen (dem Mittel) für alle 60 Schülerinnen (s. Tab. I). Außer dieser Tabelle bringe ich noch zwei: die eine (Tabelle XXIX) gibt die Gesamtzahl, sowie das Mittel derjenigen Angaben, die von den Schülerinnen der betreffenden Gruppe für jede Gedankenkategorie geliefert worden sind; die andere (Tabelle XXX) zeigt das Verhältnis der Gesamtzahl der Gesamtangaben für die Fähigkeiten der ersten Gruppe (beschreibende Fähigkeit) zu der Gesamtzahl der Gesamtangaben für die Fähigkeiten der zweiten Gruppe (emotionale Fähigkeit). In dieser Tabelle ist das Verhältnis der absoluten, sowie der Prozentzahlen gegeben.

Tabelle XXIX.

	Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolg.	Emot.	Kenntnisse	Phantasie	Aesth. Gefühle	Summe
Gruppe I	122	46	55	16	6	1	7	0	0	253
	12,2	4,6	5,5	1,6	0,6	0,1	0,7	0	0	25,3
	—	—	—	—	—	—	—+	—		—
Gruppe IIa	162	111	71	26	16	45	12	24	4	471
	10,8	7,4	4,7	1,7	1,0	3,0	0,8	1,6	0,3	31,4
	—	—	—	—	—	+	+	+		—
Gruppe IIb	63	27	36	10	5	15	2	2	2	162
	12,6	5,4	7,2	2,0	1,0	8,0	0,4	0,4	0,4	32,4
	—	—	—	+	—	+	—	—		—
Gruppe IIIa	78	78	36	8	9	12	5	4	0	230
	15,6	15,6	7,2	1,6	1,8	2,4	1,0	0,8	0	46,0
	+	+	—	—	+	+	+	+		+
Gruppe IIIb	83	48	63	13	9	7	6	4	0	233
	16,6	9,6	12,6	2,6	1,8	1,4	1,2	0,8	0	44,6
	+	+	+	+	+	—	+	+		+
Gruppe IVa	96	43	42	11	6	5	1	0	3	257
	19,2	18,6	8,4	2,2	1,2	1,0	0,2	0	0,6	51,4
	+	+	+	+	+—	—	—	—		+
Gruppe IVb	289	181	194	32	18	10	8	2	2	736
	19,3	12,1	13,0	2,1	1,2	0,7	0,5	0,1	0,1	49,1
	+	+	+	+	+—	—	—	—		+

Summe der Gesamtangaben nach den einzelnen Kategorien für alle 60 Schülerinnen und das Mittel:

Gegenstde.	893 —	14,9
Bestimmgn.	584 —	9,7
Wo . . .	497 —	8,3
Was . . .	116 —	1,9
Schlußfol.	69 —	1,15
Emotion .	95 —	1,6
Kenntn'sse	41 —	0,7
Phantasie .	36 —	0,6
Aesth. Gef.	11 —	0,2
	2342	39,05

Tabelle XXX.

	Summe der Gesamtangaben Beschreib. Fähigk.	Emot. Fähigk.	Verhältnis	Summe der Prozentzahlen Beschreib. Fähigk.	Emot. Fähigk.	Verhältnis
Gruppe I . .	22,3	3,0	7,43	87,26	12,72	6,86
" IIa . .	22,9	8,4	2,72	72,48	27,48	2,63
" IIb . .	25,2	7,2	3,50	76,91	22,97	3,35
" IIIa . .	34,4	7,6	5,05	83,75	16,20	5,17
" IIIb . .	38,8	7,8	4,98	83,40	16,57	5,0
" IVa . .	46,2	5,2	8,83	89,73	10,24	8,76
" IVb . .	44,4	4,7	9,45	90,19	9,82	9,28

Die Summe der Gesamtangaben auf der linken Hälfte der Tabelle XXX ist auf Grund der in Tabelle XXIX gegebenen Daten zusammengestellt. Die Summe der Prozentzahlen auf der rechten Hälfte der Tabelle XXX auf Grund der Tabelle XXVIII, z. B. für die erste Gruppe ist die Summe für die beschreibenden Fähigkeiten $12,2 + 4,6 + 5,5 = 22,3$; für die emotionalen Fähigkeiten: $1,6 + 0,6 + 0,1 + 0,7 = 3,0$; das Verhältnis beider Summen $= 7,43$, ganz ebenso für die Prozentzahlen. An der Hand der in den zwei letzten Tabellen enthaltenen Angaben kann man jede Gruppe und jede Untergruppe charakterisieren.

Die Schülerinnen der ersten Gruppe erscheinen äußerst entwickelt für Gegenstände und Kenntnisse, für Emotion und Phantasie dagegen äußerst schwach. Zugleich stehen sie nach den (Tabelle XXIX) von ihnen gelieferten Gesamtangaben, ausnahmslos durch alle Kategorien hindurch, hinter den übrigen Schülerinnen zurück; nur die absolute Zahl für Kenntnisse entspricht bei ihnen genau dem Mittel. Die entsprechenden Pro-

zentzahlen (für Gegenstände und Kenntnisse) sind bei ihnen am höchsten; folglich haben diese beiden Gedankenkategorien den größten Anteil ihres Bewußtseins in Anspruch genommen. Das Verhältnis der Summe der von ihnen gelieferten Gesamtangaben für die beschreibenden Fähigkeiten zur Summe der Gesamtangaben aller übrigen Gesamtangaben (7,43), sowie das Verhältnis der Prozentzahlen für beide Fähigkeiten (6,86) gehört mit zu den höchsten; in dieser Hinsicht steht die erste Gruppe nur der Gruppe IV nach. Alle diese Tatsachen charakterisieren die Schülerinnen der ersten Gruppe als die unentwickeltsten, als die an geistiger Entwicklung am niedrigsten stehenden. Die Gegenstände haben in ihrer Beschreibung nur deshalb einen so hervorragenden Raum eingenommen, weil diese vor allem die Aufmerksamkeit der Schülerinnen auf sich gezogen haben; dafür aber sind sie fast gänzlich ohne nähere Bestimmung, wie hinsichtlich der Eigenschaften, so auch, was die Lage derselben betrifft. Es ist auch erklärlich, warum Kenntnisse bei ihnen ebenfalls eine beträchtliche Entfaltung erreichen: von Natur schwerfällig, haben die Schülerinnen dieser Gruppe zur Füllung ihrer Blätter nur diejenigen Mitteilungen (Kenntnisse) benutzt, die sie von mir vor dem Vorzeigen des Bildes gehört haben, ohne davon einen weiteren Gebrauch zu machen.

Die zweite Gruppe zeichnet sich durch eine scharf ausgesprochene Entwicklung der Emotionalität aus; damit steigt auch der ganze Komplex der emotionalen Fähigkeiten. Nach dem relativen Steigen oder Sinken der topographischen Fähigkeit zerfällt diese Gruppe in zwei Untergruppen; in jeder Untergruppe steht die Gruppe der beschreibenden Fähigkeiten nach den absoluten Zahlen unter dem Mittel; nach den Prozentzahlen aber unter dem Mittel nur in der ersten Untergruppe (IIa); in der zweiten Untergruppe (IIb) dagegen wuchern „Gegenstände" und „wo" auf Kosten von „Phantasie" und „Bestimmungen". Das Verhältnis der beschreibenden Fähigkeiten zu den emotionalen ist für die erste Untergruppe am geringsten und beträgt für die absoluten Zahlen 2,72 und für die Prozentzahlen 2,63; das weist auf ein Vorherrschen innerer Geistestätigkeit vor äußeren Eindrücken. Kenntnisse erreichen hier eine bedeutende Entwicklung, aber im Gegensatz zur ersten Gruppe benutzen die Schülerinnen diese Kennt-

nisse nicht passiv, sondern als Material zum schöpferischen Gebilde mit Hilfe der Phantasie. Diese Untergruppe erklärt uns die Verwandtschaft der Phantasie und Kenntnisse, auf welche in der Tabelle der miteinander korrespondierenden Fähigkeiten (Deckungsfälle) hingewiesen worden ist, wo Kenntnisse mit Phantasie in Verbindung treten und der enge Zusammenhang zwischen Kenntnissen und Phantasie dürfte dadurch erklärbar sein. Und so dürften die Charakteristika dieser zweiten Gruppe bestehen in dem Vorherrschen einer inneren seelischen Tätigkeit, welches hervorgerufen wurde durch eine scharf ausgesprochene Entwicklung der Emotion und der Phantasie; alle übrigen Fähigkeiten stehen im Dienst dieser beiden Zentralfähigkeiten. Die zweite Untergruppe, die sich durch ein Sinken der Phantasie und durch starke Entwicklung der beschreibenden Fähigkeiten auszeichnet, bildet den Uebergang zur vierten Gruppe.

Die dritte Gruppe schließt die begabtesten Schülerinnen in sich. Die absolute Zahl der Gesamtangaben für alle Fähigkeiten ist überdurchschnittlich (über dem Mittel); nur in vier Fällen (für wo, was, Bestimmungen und Emotion) ist die Zahl etwas unter dem Mittel; dieser Umstand dürfte durch die geringe Schülerzahl dieser Gruppe (nur 10 Schülerinnen in beiden Untergruppen) zu erklären sein; bei einer größeren Schülerzahl würden sich diese Fähigkeiten wahrscheinlich über dem Mittel erwiesen haben. Die Prozentzahlen weisen auf ein in ihrem Bewußtsein relatives Vorherrschen der Fähigkeiten der emotionalen Gruppe hin. Das zeigt auch das Verhältnis der beschreibenden Fähigkeiten zu den emotionalen Fähigkeiten, welches für die absoluten Zahlen gleich 5,05 resp. 4,98, für die Prozentzahlen gleich 5,17 resp. 5,03 ist. Es zeichnen sich also diese Schülerinnen durch die vielseitigste Entwicklung aller Geistestätigkeiten aus. Gleichmäßig entwickelt ist bei ihnen sowohl das auf Kenntnisse und Phantasie begründete innere Geistesleben als auch die betrachtende und beschreibende Fähigkeit. Wenn sie der zweiten Gruppe in der Entwicklung der emotionalen Fähigkeiten nachstehen, so übertreffen sie diese an größerer Entwicklung der beschreibenden Fähigkeiten; verglichen mit der vierten Gruppe, nehmen sie eine umgedrehte Stellung ein: sie übertreffen diese Schülerinnen an Entwicklung der emotionalen

Fähigkeiten und stehen ihnen in der Entwicklung der beschreibenden nach. Die zweite Untergruppe bildet, bei geschwächter emotionaler und erhöhter Entwicklung der topographischen Fähigkeit, den Uebergang zur vierten Gruppe.

Die vierte Gruppe stellt das vollständige Gegenteil von der zweiten dar; in ihr sind die Fähigkeiten, welche in der zweiten Gruppe gerade die höchste Entwicklung erreichen, geschwächt, und umgekehrt, am höchsten entwickelt sind diejenigen, welche in der zweiten Gruppe eine untergeordnete Bedeuteng haben. Das Verhältnis zwischen den beschreibenden und den emotionalen Fähigkeiten erreicht in dieser Gruppe den höchsten Grad: es tritt ein scharf ausgesprochenes Vorherrschen der ersteren zutage. Fähigkeiten dagegen, die einer inneren Geistestätigkeit entsprechen, bilden bei den Schülerinnen einen Bewußtseinsinhalt von 10,24 resp. 9,82, also nur ein Zehntel. Nur fünf Schülerinnen haben eine topographische Fähigkeit im Maximum. Die Abschwächung dieser Fähigkeit wird durch eine äußerst entwickelte beschreibende Fähigkeit ersetzt. Diese Untergruppe stellt einen rein beschreibenden Typus dar. In die zweite Gruppe kommen diejenigen Schülerinnen, welche sich durch die höchst entwickelte topographische Fähigkeit auszeichnen; mit der Entwicklung dieser Fähigkeit übersteigen sie die Norm der Fähigkeit, Gegenstände zu sehen und ihnen Bestimmungen zu geben. Diese Untergruppe kann als topographischer Typus hingestellt werden — ein Typus, der sich durch größte Geistestrockenheit und durch die peinlichste Genauigkeit in der Beschreibung auszeichnet.[14])

Die vorstehende besprochene Gruppierung stellt in Wirklichkeit nur eine Einteilung der Schülerinnen in zwei Typen dar: in einen beschreibenden und einen emotionalen. Die Gruppe I besitzt im wesentlichen alle Merkmale der vierten Gruppe, nur in geschwächtem Maßstabe. Die Gruppe II a ist der vierten direkt entgegengesetzt und die übrigen Gruppen

[14]) Nachdem ich die Schülerinnen auf die oben beschriebene Weise in Gruppen gebracht, setzte ich statt der Nummern deren Namen; es stellte sich heraus, daß die auf diese Weise gemachte objektive Klassifikation der Schülerinnen in der Tat ihren geistigen Fähigkeiten entspricht, insoweit diese letzteren von mir und ihrem Lehrer der Muttersprache und Literatur beobachtet worden sind.

sind als Uebergangsgruppen zwischen diesen beiden zu betrachten. Diese Gruppierung scheint mir die natürlichste zu sein. Sie gründet sich auf die Einteilung nach zwei miteinander verbundenen Fähigkeiten — der Emotion und der Phantasie. Die topographische Fähigkeit wurde nur zur Bildung von Untergruppen herangezogen; die übrigen Fähigkeiten wurden bei der Gruppierung gar nicht in Betracht gezogen, trotzdem zeigen ihre Abweichungen, die sie von der einen zur anderen erleiden, eine merkwürdige Regelmäßigkeit, die wohl kaum als zufällige angesehen werden dürfte. Die auftretenden Abweichungen bleiben vor der Hand entweder unaufgeklärt oder sie müssen der geringen Zahl der Versuchsobjekte zugeschrieben werden. Betrachten wir zunächst diese Regelmäßigkeiten. Die Gesamtzahl der Gesamtangaben wurde nur einmal zu der ersten Einteilung aller Schülerinnen in zwei Gruppen verwendet, unabhängig von der Entwicklung der einen oder der anderen Fähigkeit, und doch sehen wir nach der vollzogenen Einteilung in Gruppen und Untergruppen, daß die Gesamtzahl der Gesamtangaben sich regelmäßig verändert, indem sie von der ersten bis zur letzten Gruppe von der kleinsten Größe 25,3 bis zur äußersten Größe 51,4 allmählich steigt und nur in der letzten Gruppe etwas sinkt (bis 49,1). Gegenstände verändern sich vollkommen analog, mit dem Unterschied nur, daß in der ersten Gruppe ihr absolutes Mittel etwas steigt; von der Gruppe IIa an aber steigen sie bis zur äußersten Höhe (von 10,8 bis 19,3). Die topographische Fähigkeit und die Fähigkeit, Bestimmungen zu liefern, können keine solche regelmäßigen Veränderungen aufweisen; die erste schon deshalb nicht, weil sie absichtlich im Maximum und Minimum in jeder der Gruppen (ausgenommen der ersten) zu ihrer Einteilung in Untergruppen genommen wurde, die zweite, weil sie sich der ersten proportional entgegengesetzt verändert. Infolge einer solchen herrschenden Wechselbeziehung zueinander zeigt sich eine regelmäßige Veränderung der Gesamtsumme der beschreibenden Fähigkeiten: sie steigt von der Gruppe I bis zur Gruppe IVa, und zwar von 22,3 bis 46,2; nur in der letzten Gruppe IVb ist ein unbedeutendes Sinken bis zu 44,4 bemerkbar. Die Summe der Prozentzahlen für alle diese Fähigkeiten verändert sich ebenfalls ziemlich regelmäßig: mit Ausnahme der Gruppe I, wo sie eine Verän-

derung bis zur letzten Gruppe hinauf, eine langsame, stufenweise Erhöhung bis 72,48 und 90,19 erreicht; und nur in der Gruppe III b zeigt sich statt des Steigens ein merkliches Sinken. In der Veränderung der Emotion herrscht eine vollkommene Regelmäßigkeit, mit Ausnahme der Gruppe I; hier nimmt die Emotion allmählich von 3,0 bis 0,7 ab; fast ebenso, nur etwas unregelmäßiger, verändert sich „Phantasie". „Schlußfolgerung" verändert sich regelmäßig: nach beiden Seiten von der dritten Gruppe an mit sinkender Tendenz. Die Kategorie „Kenntnisse" weist keine regelmäßigen Veränderungen auf, dank ihrem doppeldeutigen Charakter, einerseits als Material für die Arbeit der Phantasie und andererseits als Mittel, etwas zu sagen, ohne geistige Anstrengung. Die Veränderung der Kenntnisse laufen deshalb den Veränderungen der Phantasie in Gruppe II a bis zur Gruppe IVa parallel, erreichen die höchste Entwicklung in der Gruppe IIIa und erscheinen zugleich in den Gruppen I und IVb als ziemlich entwickelt. Die Summe der emotionalen Fähigkeiten verändert sich regelmäßig: für die Gruppe IIa ist die Summe am höchsten, für Gruppe I und IV am niedrigsten. Die Durchschnittsgröße der Summe ist in den Gruppen IIb bis IIIb gegeben. Die Veränderung der emotionalen Fähigkeiten äußert sich in der Summe ihrer Prozentzahlen; mit Ausnahme der ersten Gruppe nimmt diese Summe von der Gruppe IIa bis zur letzten ab, mit geringer Abweichung in Gruppe III b, was wahrscheinlich durch die geringe Größe dieser Gruppe zu erklären sein dürfte.

Ganz ebenso verändert sich auch das Verhältnis zwischen beiden Gruppen von Fähigkeiten. Eine solche Regelmäßigkeit ihrer Veränderungen weist auf einen allmählichen Uebergang von dem emotionalen Typus zu dem beschreibenden — einen Uebergang, der sich in einer ununterbrochenen Abschwächung der emotionalen und in einer ununterbrochenen Zunahme der beschreibenden Fähigkeiten äußert. Schließlich muß ich noch bemerken, daß alle beobachteten Regelmäßigkeiten keine einzige Abweichung aufweisen, wenn man die Zahlen nicht für die einzelnen Untergruppen, sondern für die Gesamtgruppen nimmt.

Eine solche Permanenz in den Veränderungen der Eigenschaften beim Uebergang von einer Gruppe zur anderen zeigt, daß ihr ein gewisses Gesetz zugrunde liegt, dessen Natur uns

noch dunkel ist. Sie dient uns als Beweis dafür, daß die vorgenommene Klassifikation die natürlichste ist und bestätigt die Richtigkeit aller früheren Voraussetzungen in betreff der Verbindungsfähigkeit der verschiedenen Fähigkeiten. Die gegebene Klassifikation stellt im Vergleich mit den früheren Gruppierungen eine neue Gruppierung dar, und wenn sie neue, früher nicht entdeckte Regelmäßigkeiten ans Licht bringt, so darf man den Schluß ziehen, daß die Prinzipien, worauf sie sich gründet, richtig abgeleitet sind.

In der gegenwärtigen Abhandlung begnüge ich mich mit den gefundenen Resultaten; die Lösung der übrigen, am Eingang dieser Untersuchung gestellten Fragen sowie die theoretische Abschätzung der erhaltenen Resultate soll späteren Abhandlungen überlassen bleiben. Ich bemerke schon hier, daß ich, wie ich glaube, die erhaltenen Resultate durch meine zuletzt angestellten Versuche wesentlich vervollständigt und bestätigt habe. Nachdem nämlich die Schülerinnen ihre Gedanken zu Papier gebracht hatten, forderte ich sie auf, mir offenherzig, ohne Namensunterschrift, auf einem besonderen Bogen Papier folgende Fragen zu beantworten: 1. „Mit welcher Aufmerksamkeit haben Sie das Bild betrachtet?" 2. „In welcher Reihenfolge haben Sie den Inhalt des Bildes erschöpft?" 3. „Mit welchem Interesse haben Sie Ihre Arbeit ausgeführt?"

Soviel ich nach flüchtiger Durchsicht der mir von den Kindern gelieferten Antworten schon jetzt sehen kann, haben sowohl die Mädchen als auch die Knaben die von mir gestellten Fragen vollständig ernst behandelt und ganz treuherzig beantwortet. Die Verarbeitung dieses Materials dürfte wertvolle Resultate liefern. Eine andere Ergänzung bestand darin, daß ich nach Verlauf der 10 Minuten, die den Kindern zum Niederschreiben ihrer Eindrücke gegeben waren, die Kinder einen Strich unter das Geschriebene machen ließ und sie aufforderte, noch drei Minuten zu schreiben. Es ist interessant, daß sogar diejenigen Schüler und Schülerinnen, die ihre Antworten schon vor Ablauf der 10 Minuten abgeben wollten, auch noch nach dieser Frist neues Material lieferten. Aus der Vergleichung des Materials, welches die Kinder in den ersten 10 Minuten lieferten, mit demjenigen, welches von

ihnen in den drei Minuten nach Verlauf der ersten 10 Minuten geliefert worden war, dürfte es möglich sein, ganz interessante Schlüsse zu ziehen.[15])

---

[15]) Ich bemerke hier, daß mir (in der 20. Nummer des Journals „Popular Science Monthly" 1901, Dezember) Herrn Mendenhalls Artikel „A mechanical solution of a literary problem" zu Gesicht kam. In diesem Artikel versucht der Autor die Lösung einer Frage durch eine Untersuchungsmethode, die an die von mir in der gegenwärtigen Arbeit angewandte erinnert. Herr Mendenhall suchte nämlich durch Summierung einiger hunderttausend Wörter aus Shakespeares Werken die relative Zahl der von Shakespeare gebrauchten Wörter aus zwei, drei und mehr Buchstaben zu bestimmen: drückt man diese Zahlen durch eine Kurve aus, so stellt es sich heraus, daß die Kurve für das erste Hunderttausend von Wörtern mit der Kurve für alle übrigen Hunderttausend vollkommen übereinstimmt. Daraus schließt Herr Mendenhall vollständig richtig, daß eine solche Kurve den Stil Shakespeares vollkommen charakterisiert und ihn — den größten Dichter, von allen anderen Schriftstellern unterscheidet, von denen jeder seine eigené Kurve besitzen muß. Nachdem Herr Mendenhall für die Werke Bacons von Verulam eine Kurve ausgearbeitet hatte, fand er, daß sich diese von der Kurve Shakespeares scharf unterscheidet. Auf diese Weise entscheidet er den alten Streit darüber, ob die Shakespeare zugeschriebenen Werke auch wirklich von Shakespeare geschrieben worden sind, oder von Bacon, zugunsten des ersteren. Es will mir scheinen, daß eine solche mechanisch-statistische Methode der Psychologie wichtige Dienste erweisen könnte; so dürfte z. B. die Summierung verschiedener Epitheta, Bilder, Figuren und andere stilistische Eigentümlichkeiten im allgemeinen wertvolle psychologische Anhaltspunkte zur Charakteristik der betreffenden Schriftsteller beizutragen imstande sein.

Erster Kongress
für Kinderforschung und Jugendfürsorge.

Berlin, Oktober 1906.

I. Autorreferate.

Kinderforschung und Pädagogik.

Von

Mittelschulrektor Ufer, Elberfeld.

Das pädagogische Leben der Gegenwart zeigt eine große Unbeständigkeit. Das angeblich oder wirklich Neue wird in seiner Tragweite vielfach überschätzt und der Zusammenhang mit der Vergangenheit geht verloren. Auch betreffs der Kinderforschung zeigen sich bereits Spuren der Ueberschätzung in pädagogischer Hinsicht, insofern man von ihrem Einflusse einen völligen Umschwung erwartet. Man meint bisweilen, erst die Kinderforschung werde der Pädagogik eine sichere Grundlage geben dadurch, daß sie genau den Gang der kindlichen Seelenentwicklung aufzeigen. Ob sie das kann, steht noch dahin, Die gegenwärtige, doch schon recht ansehnliche Literatur spricht nicht dafür. Am meisten ist bis jetzt das Seelenleben von der Geburt bis zum 6. oder 7. Jahre erforscht worden, und der Ertrag ist wertvoll für das Haus und den Kindergarten. Betreffs des schulpflichtigen Alters sind die Ergebnisse in entwicklungsgeschichtlicher Hinsicht dürftig und unvollständig und werden es vielleicht bleiben, sei es, weil sich die Schwierigkeiten zu sehr mehren, sei es weil möglicherweise, natürlich von dem Einflusse der Pubertät abgesehen, eine eigentliche Entwicklung in dem früheren Sinne nicht mehr stattfindet, sondern mehr eine Erstockung. Die Pädagogik wird daher wohltun, das von der Vergangenheit ererbte Gut nicht

achtlos bei Seite zu werfen, zumal in ihm doch auch Ergebnisse der Kinderbeobachtung verwertet sind, dabei aber Neues, falls es wirklich neu ist, freudig anzuerkennen und zu benutzen. Es wird sich dann vielleicht zeigen, daß auf dem Gebiete der Pädagogik nicht ganz so leicht Lorbeeren zu holen sind, wie manche zu glauben scheinen.

Eine weit größere Bedeutung kommt der Kinderforschung in pädagogischer Hinsicht zu, wenn es sich um das Gebiet der unterschiedlichen Beanlagung und Befähigung handelt. Die Psychologie der Geschlechter steckt leider noch in den Anfängen, obwohl wir ihrer in dem gegenwärtigen Streite um die Neugestaltung des weiblichen Bildungswesens so dringend bedürften. Was aber die Kinderforschung in dieser Beziehung beigebracht hat, mahnt die eifrigen Reformer entschieden zur Vorsicht. Schließlich wird das Wort Goethes auch hier wahr bleiben, daß wir die Kinder nicht lediglich nach unserm Willen formen können. So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben, sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren. Diese Worte werden allerdings, wie ich glaube, häufiger angeführt, als richtig verstanden. Man darf sich ihren Sinn doch wohl nicht so vorstellen, daß erst die Erziehung ihr Werk tun und daß hierauf das Gewährenlassen anfangen solle. Stellt man aber das Erziehen und das Gewährenlassen nebeneinander, so steht man vor einer ungemein schwierigen Aufgabe, zu deren Lösung die Kinderforschung nur einen allerdings sehr wichtigen Beitrag liefern kann: die Kenntnis der Individualität.

Von besonderer Bedeutung ist die Berücksichtigung der Individualität, wenn Psychopathisches ins Spiel kommt; daher muß es dankend anerkannt werden, daß die neuen Bestimmungen für die Lehrerbildung in Preußen auch der krankhaften Erscheinungen des kindlichen Seelenlebens gedenken. Je mehr die Kenntnis phychopathischer Erscheinungen des Kindes- und Jugendalters fortschreitet und sich ausbreitet, um so richtiger wird man manche Dinge beurteilen, die heutzutage nicht selten gänzlich verkannt werden. Bei groben Ausschreitungen oder gar schaudererregenden Verbrechen, deren sich Jugendliche leider so oft schuldig machen, wird man sich hüten, schlankweg von den Früchten einer angeblich entchristlichten Schule oder einer angeblich muckerischen Erziehung zu reden. Psychopa-

thisch veranlagte Kinder bedürfen einer besonders vorsichtigen Behandlung; sie bedürfen kundiger Lehrer und kundiger, d. h. in diesem Falle auch psychiatrisch gebildeter Schulärzte, die ihre Eigenart verstehen.

Die pädagogische Bedeutung der Kinderforschung darf freilich nicht dahin übertrieben werden, als vermöge sie aus sich selber Ziele für die Erziehung aufzustellen. Das ist ganz besonders zu betonen, weil es auch in unserer Zeit nicht an pädagogischen Männlein fehlt, die zu den Kindlein niederkauern, anstatt sie zu sich emporzuziehen. Erziehung ist Anpassung an die Gesellschaft, nicht unbehindertes Sichausleben, und daher wird es bei ihr niemals völlig an Druck fehlen, auch wahrscheinlich niemals an Klagen über diesen Druck, und diese Klagen werden natürlich auch in der Zukunft bei solchen am lebhaftesten sein, die sich in ihrer Jugend infolge besonderer wohl psychopathischer Veranlagung am schlechtesten anpassen konnten. Ich sage mit Bedacht: auch in der Zukunft, denn ich bin allerdings der Meinung, daß uns eine Psychographie oder gar Pathographie über gewisse, zeitgenössische Schriftsteller, soweit sie es ehrlich meinen, überraschenden Aufschluß geben könnte.

Freilich gehören zu einer ausgiebigen Berücksichtigung der Individualität auch noch Vorbedingungen, die nicht auf dem Gebiete der Kinderforschung liegen. Es treten uns vielfach Hemmnisse entgegen, die zwar, wie wir hoffen, immer mehr schwinden werden, die uns aber einstweilen wenigstens die Klage Questenbergs in den Piccolomini nahe legen: O, daß wir von so ferner, ferner Zeit und nicht von morgen, nicht von heute sprechen.

Wesen und Aufgaben einer Schülerkunde.[1]

Von

Dr. Eduard Martinak, Universitätsprofessor in Graz.

Der Vortragende bestimmt die Aufgabe dessen, was sich füglich am besten unter dem Terminus „Schülerkunde" zusammenfassen läßt, dahin, das gesamte körperliche und

[1]) Vollständig erschienen in den „Beiträgen zur Kinderforschung und Heilerziehung", Heft XXV, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1907.

geistige Leben des Schülers zu durchforschen mit besonderer Betonung aller jener Erscheinungen, die mit dem Schulleben als solchem in kausalem Zusammenhange stehen. Die zeitliche Grenze nach unten ist durch den Beginn der Schulpflicht klar gegeben, die obere Grenze schwankt zwischen vollendeter Schulpflicht, beendeter höherer Schule (Abiturientenexamen) und allenfalls erreichter Wehrhaftigkeit, und läßt sich nur ungefähr in die Nähe des 20. Lebensjahres ansetzen.

Daß eine „Schülerkunde" neben der schon reich entwickelten Kinderpsychologie und Kinderforschung (child-study) berechtigt ist, ergibt sich erstens daraus, daß die Kinderforschung in der Regel um das 10. Lebensjahr herum schon abschließt, ferner aus der so überragenden Wichtigkeit der Schulzeit für die gesamte Entwicklung der großen Mehrzahl unserer Jugend und schließlich aus dem hierbei in erster Linie stehenden pädagogischen Interesse, das mit dem der theoretischen Psychologie sich nicht immer deckt.

Auch weist der Vortragende darauf hin, daß gerade in unserer Zeit, die so gerne und so reichlich an der Schule Kritik übt, eine Klage als Grundton fast überall herausklingt: man verstehe die Kindes-, die Knaben-, die Jünglingsnatur zu wenig. Und da könne Eines ruhig zugestanden werden: zu viel an Kenntnis der jugendlichen Psyche und ihrer Entwicklungstendenzen und -Phasen haben wir gewiß nicht und können wir gar nicht haben. Dabei sei Kenntnis der jugendlichen Individualität allerdings durchaus nicht gleichzusetzen mit Nachgeben und weichem Sichanschmiegen. Auch die unentbehrliche strenge Gegenwirkung verlange möglichste Kenntnis der Natur des Zöglings.

Schließlich gibt der Vortragende seiner festen Ueberzeugung Ausdruck, daß Pflege der Schülerkunde, beobachtendes und forschendes Mitarbeiten in ganz besonderem Maße segensvoll auf den Lehrer und Erzieher zurückwirke. Nicht nur seine Einsicht, sein Können und sein Tun werde gefördert, sondern vor allem werde er dadurch seiner gewiß schweren Berufsarbeit neuen Reiz und unversiegbares Interesse abgewinnen.

Hierauf gedenkt der Vortragende dessen, was auf diesem Gebiete schon geleistet worden ist, so besonders der Bemühun-

gen der Herbartschen Schule um Kenntnis und Beachtung der Schülerindividualität, der trefflichen Anregungen und Beiträge von Wilh. Münch (bes. in seinem „Geist des Lehramts") und dann der weitreichenden Tätigkeit Stanley Halls in Nordamerika, als deren gereiftes Ergebnis uns nun sein großes, zweibändiges Werk „Adolescence" (London 1905) vorliegt.

Zur Mitarbeit an der Schülerkunde seien vor allem Lehrer und Erzieher berufen, dann die Eltern und z. T. die Schüler selbst, insofern sie entweder direkt Auskunft geben, oder indirekt durch ihre schriftlichen Ausarbeitungen und dergleichen. Wertvoll wäre statistisches Material über die Lebensschicksale ehemaliger Schüler, ferner Aufbewahrung lückenloser Reihen von Arbeitsheften je eines Schülers während seiner ganzen Studienzeit, Anlegung von Individualitätenlisten, Charakterbildern, biographischen Skizzen u. ä. m.

Als Vorbereitung des Lehrers für erfolgversprechende Mitarbeit an der Schülerkunde muß in erster Linie das Studium der Psychologie bezeichnet werden — dann aber auch Pflege der eigenen Jugenderinnerungen, Verkehr mit Kindern und jungen Leuten auch außerhalb der Schule, beim Spiel und dergleichen. dann sorgsames, wenn auch recht vorsichtiges Beachten der einschlägigen belletristischen Werke, so der jetzt modernen Erziehungs- und Schülerromane, Schülerdramen und dergleichen.

Der Stoff der Schülerkunde läßt seiner Natur nach zweierlei Anordnung zu, entweder chronologische Längsschnitte, bezw. biographische Darstellung und anderseits Querschnitte durch einen oder durch mehrere wichtige Zeitpunkte des ganzen Entwicklungsverlaufes.

Die erstere Darstellungsart schildert entweder die Gesamtentwicklung eines konkreten Individuums, oder die des typischen Durchschnittsmenschen, oder sie faßt nur den Entwicklungsgang einer einzelnen Komponente des psychischen oder physischen Lebens ins Auge, also etwa die des Intellekts, der ästhetischen Gefühle, der Phantasie, der Muskelkraft u. s. f.

Schildert man, nach der zweiten Art, einzelne Etappen der Entwicklung, so erhebt sich sogleich die wichtige Frage nach natürlichen Abschnitten oder Epochen des Jugendlebens. Trotz aller Verschiedenheit der Ansichten hierüber

können Zahnwechsel und Pubertätsentwicklung als deutliche, von der Natur gegebene Marksteine festgehalten werden.

Das sachliche System des ganzen reichen Stoffes ist vor allem durch die Sonderung physischer und psychischer Tatsachen gegeben. Das Studium der ersteren fällt wohl hauptsächlich in das Arbeitsgebiet des Arztes, der Lehrer kann hier nur durch Herbeischaffung von Daten mitwirken. Der I. Band des erwähnten Werkes von St. Hall bringt hier schon reiche Ergebnisse. Bei der so engen Wechselwirkung körperlicher und seelischer Vorgänge ist natürlich diese Grenzscheide nicht immer klar zu ziehen. Speziell in die Grenzzone fallen alle direkt psychophysischen Ermittelungen — ebenso das weite Gebiet der Anormalitäten, der geistigen Erkrankungen und „Minderwertigkeiten".

Innerhalb des rein Psychischen kann das System der Schülerkunde sich einerseits dem System der wissenschaftlichen Psychologie anschließen. Soweit Arbeiten exakt experimenteller Art vorliegen und soweit derlei Arbeiten aus rein theoretisch-psychologischem Interesse heraus unternommen sind, ist dies einfach selbstverständlich.

Da aber die theoretische Psychologie gezwungen ist, überall auf die Erforschung der einfachsten, elementarsten Tatsachen zu dringen, und alles Komplexe einer möglichst weitgehenden Analyse zu unterwerfen, wird die Schülerkunde neben dem, was ihr die Psychologie bietet, gezwungen sein, auch die so vielen, weit komplexeren Tatsachen des Seelenlebens der Schüler, wenigstens vorläufig, in ihrer Komplexheit zu beobachten, zu beschreiben und dabei sogar von dem strengen Systeme der wissenschaftlichen Psychologie abzuweichen. Die Fülle des Stoffes spottet ja dermalen noch so oft jeder exakten Analyse. In diesem Falle bleibt nichts übrig, als sich nach anderen, ich möchte sagen provisorischen, Gesichtspunkten für eine Gliederung und Anordnung des Stoffes umzusehen. Als ein solches ordnendes Prinzip bietet sich recht ungezwungen die Beobachtung des Schülers nach den wichtigsten äußeren Lebenskreisen und den Tatsachengebieten, mit denen er in Berührung kommt. Also etwa:

1. Der Schüler und das tägliche Leben (Tagesordnung, Schlaf, Mahlzeiten, Reinlichkeit, Kleidung, Ordnung . . .)

2. Der Schüler und die Familie . . .

3. Der Schüler und die Schule (Zentralgebiet)

a) sein Verhältnis zum Lehrer und zur Schule,

b) zu den Mitschülern,

c) zu dem Lehrstoffe (Interessenkreis des Schülers, Unterströmungen im geistigen Leben des Schülers),

d) Rückwirkung des Schullebens auf das Gesamtverhalten des Schülers.

4. Der Schüler und die Natur und zwar

a) die Natur als Erkenntnisobjekt,

b) die Natur als Gegenstand ästhetisch - ethischen Fühlens,

c) Einfluß der Natur (Klima, Witterung, Jahreszeit) auf den Schüler.

5. Der Schüler und die Kunst und das Schöne überhaupt. (Kunsterziehung! . . .)

6. Der Schüler in seinem Verhältnis zur Religion (innerliche Wandlungen und Kämpfe gerade im beginnenden Jünglingsalter! . . .)

7. Der Schüler zum Nebenmenschen, (Freundschaft, Egoismus, Altruismus; seine Stellung zu Arm und Reich, Alt und Jung, Hoch und Nieder, zu Kranken, soziale Regungen, Vereine, Verbände, Parteien, Korpsgeist . . .)

7a. Speziell die Stellung zum andern Geschlechte (erwachende Neigungen, Liebe; coeducation . . .)

8. Fehler, Verbrechen, Laster . . . (des Körperlichen Ichs: Gesundheit, Reinheit, Kraft, Schönheit . . ., seines geistigen Ichs: Selbstgefühl, Ehrgefühl, depressive Zustände der Selbstanklage; Wahrheit, Strenge gegen sich selbst . . .)

Aber auch mit dieser Gruppierung wird man sein Auslangen nicht immer finden, oder manches, was aus andern Gründen zusammengehört, auseinanderzerren müssen, so daß es sich empfehlen dürfte, außerdem — mit vielleicht noch weitergehendem Verzicht auf systematische Strenge — eine Reihe von Betätigungen und Lebensäußerungen des Schülers einer gesonderten Betrachtung zu unterziehen. Die wichtigsten der im folgenden aufgezählten sind übrigens dadurch legitimiert, daß sie schon vielfach monographische Behandlung erfahren haben.

1. Die Sprache des Schülers. Was für die Kindersprache bereits geleistet ist, müßte fortgeführt werden bis zur Reife. — Sprachunarten, Sprachspielereien, Sprachkrankheiten. Sprachcharakter, sprachliches „Gewissen"; Fähigkeit der freien Rede u. s. w.

2. Die Schrift im engeren Sinne und der schriftliche Ausdruck, Stilentwicklung, Binets Typen u. s. f.

3. Das Lesen: Lektürstoffe und Qualität des Lesens . . .

4. Das Spiel, hinaufgeführt bis ins Alter der Reife.

5. Das Sammeln.

6. Die Geldgebarung.

7. Der Schüler und die Strafe, Wirkung der Strafen . . .

8. Hehler, Verbrechen, Laster . . .

9. Politisches Verständnis und Interesse . . .

10. Der Schüler- und der gesellschaftliche Verkehr, Umgangsformen . . .

11. Ideale der jungen Leute (persönlich konkrete, oder abstrakt typische, menschliche oder berufliche, Dauerhaftigkeit oder Flüchtigkeit der Ideale . . .)

Auch diese Reihe ist natürlich eine offene und durchaus erweiterungs- oder verbesserungsfähige und soll nur einer vorläufigen Orientierung in dem so schwer übersehbaren Stoffreichtum dienen.

Nach einem warnenden Hinweis auf die Gefahr derartiger Materialsammlungen, in Kleinlichkeit zu verfallen, betont der Vortragende nochmals den leitenden Gesichtspunkt des pädagogischen Interesses. Als höchst wünschenswert wird eine Konzentration einschlägiger Arbeiten bezeichnet, wozu etwa geeignet erschiene 1) die Zeitschrift f. Kinderforschung, herausgegeben von Koch, Trüper und Ufer, die Zeitschrift f. pädagog. Psychologie, herausgegeben von Kemsies oder die Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik, herausgegeben von Flügel, Just und Rein.

Auch Programmabhandlungen der höheren Schulen könnten diesem Zwecke vortrefflich dienen.

Mit dem Hinweise auf die Wichtigkeit, Tatsachen zu ermitteln, schließt der Vortragende: in dem dermaligen Chaos

von durcheinander schwirrenden Meinungen in Erziehungs- und Schulfragen werde man später einmal auf sicherer Grundlage stehend, mit ungleich mehr Nachdruck und Festigkeit Stellung nehmen können.

Beiträge zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur der sechsjährigen, in die Schule eintretenden Münchener Kinder.

Von

Dr. Engelsperger und Dr. Ziegler.

Die an ca. 500 sechsjährigen Münchener Kindern unternommenen Untersuchungen gliedern sich in einen anthropologischen und psychologischen Teil. Was den ersteren betrifft, so konnte bei der Kürze der verfügbaren Zeit nur über Körperlänge und Gewicht referiert werden.

Bezüglich der Körperlänge ergaben sich folgende Resultate: die größte Zahl der in die Schule eintretenden Kinder gruppiert sich bei den Knaben um die Körperlänge von 107 bis 118 cm (Durchschnittsgröße 111 cm), bei den Mädchen von 105—117 cm (Durchschnittsgröße 110,03 cm). Die weitaus größte Zahl der Knaben wies Gewichte von 15,50 kg bis 21 kg auf. Fast dieselben Verhältnisse zeigten die Mädchen. Durchschnittsgewicht der Knaben 18,39 kg, der Mädchen 18,22 kg. Die durchgeführte Scheidung nach den sozialen Lebensverhältnissen ergab für die Kinder schlechter situierter Stände hinsichtlich der Länge wie des Gewichts kleinere Maße. Ferner zeigte es sich, daß die noch nicht sechs Jahre alten Kinder beträchtlich geringere Werte als ihre älteren Kameraden aufwiesen. Somit fanden die aus der Praxis des Schullebens heraus mit Rücksicht auf den physischen und psychischen Entwicklungsstand häufig geltend gemachten Bedenken gegen eine Aufnahme noch nicht sechs Jahre alter Kinder hinsichtlich Körperlänge und Gewicht zahlenmäßige Belege. Auch Untersuchungen über die Muskelkraft, gemessen am Dynamometer ergaben eine bedeutende Ueberlegenheit der älteren Kinder gegenüber den noch nicht sechs Jahre alten Schulneulingen. Weitere Untersuchungen über die Gewichts-

verhältnisse nach achtwöchentlichem Schulbesuch veranlaßten den Wunsch, zu erfahren, ob der eine so große Aenderung in der bisherigen Lebensweise des Kindes verursachende erste Schulunterricht einen merklichen Ausdruck im Gewicht finde. Zirka 85% sowohl der Knaben als der Mädchen wiesen Gewichtszunahmen von 0,05 kg bis 1,5 kg auf. Ein nicht unbedeutender Rest zeigte Gewichtsabnahmen bis zu 1 kg. Diese auch anderweitig gefundene Tatsache verdient alle Beachtung.

Wenn wir die Ursachen dieser Erscheinung betrachten, so darf wohl manches auf Rechnung der elterlichen Erziehung gesetzt werden, die bisher ihre Kinder im Sinne einer körperlichen und geistigen Abhärtung vielleicht auf das Schulleben zu wenig vorbereiteten. Gewöhnung an Spaziergang nicht bloß bei günstiger Witterung, fleißige Spiele, besonders im Freien, Fernhaltung von Schädlichkeiten in der Ernährung, Alkohol, Gewöhnung an Gehorsam, Zucht usw.

Diese letzteren Bemerkungen möchten wir nicht so aufgefaßt wissen, als ob damit gleichsam einer schulgemäßen Erziehung das Wort geredet werden sollte, das Schicksal bewahre jedes Kind davor. Wir betonen das besonders denen gegenüber, die in wohlmeinender Absicht ihre Kinder zur Schule etwas vorbereiten wollen und den Kleinen neben Zufügung verschiedener Schädlichkeiten in unterrichtlicher oder anderer Hinsicht auch schon die Schule schrecklich machen, ehe sie ein Schulzimmer gesehen haben. Je naturgemäßer das Leben im Vorschulalter, desto bessere Aussicht besteht für die spätere körperliche und geistige Tüchtigkeit. So können im Rahmen eines normalen Familienlebens auf oben angegebene Weise die Eltern in nicht unbeträchtlicher Weise zur Erhöhung der physischen und psychischen Leistungsfähigkeit ihres Kindes, zur Förderung der Schulreife desselben beitragen und damit auch den an sich schroffen Uebergang vom Elternhaus zur Schule mildern. Daß ein gut geleiteter Kindergarten für nicht wenige Kinder ein Vorteil wäre, beweist die Erfahrung.

Eine wichtige Pflicht ist es für Staat und Gemeinde, die Schädlichkeiten von den Schulanfängern nach Möglichkeit fernzuhalten und zwar durch Errichtung hygienisch einwandsfreier Schulhäuser, Verkleinerung der Schulbezirke und damit Verkürzung der nicht immer für Erwachsene, geschweige denn

für Kinder, zuträglich weiten Wege, Mitwirkung des Schularztes bei der Auswahl der Schulanfänger, Ueberwachung der Schüler während des Jahres.

Und sollten alle diese Wünsche erfüllt sein, so bliebe noch ein wichtiger Faktor. Das ist der Schulbetrieb selbst. Es muß eine Hauptsorge der Schulverwaltung sein, der geistig und körperlich geringen Widerstandskraft der Kindsnatur Rechnung zu tragen bei der Auswahl der Lehrgegenstände, Aufstellung der Lehrziele, durch Verkürzung der Schulzeit im ersten Jahre und wieder besonders in den ersten Monaten desselben, durch tägliche Einschaltung von Turn- oder Spielzeiten u. dergl. Wichtiger als die möglichst rasche Erlernung des Schreibens und Lesens schon im ersten Schuljahr ist die Gesundheit der Kinder, und diese wird geschädigt durch zu langes Sitzen, durch den frühzeitigen Schreib- und Leseunterricht, der die Atmungstätigkeit und damit das allgemeine Befinden ungünstig beeinflußt.

Ein heitergestimmter, nervenstarker Lehrer, der Herz und Sinn für die kleine Welt um sich hat, der durch eine kindliche Methode den Lebensprozeß zu erleichtern und durch Fernhaltung alles Drills den Kindern die Arbeit zu einer freudvollen zu machen versteht, wird dadurch manche Schädigung physischer Natur vermeiden oder doch verringern können.

Bezüglich des psychologischen Teiles der Untersuchungen wurde folgendes ausgeführt. Der Uebertritt vom Elternhaus in die Schule ist von besonders tiefgehendem Einfluß auf das kindliche Seelenleben. Für die Kinderpsychologie und Pädagogik ist es eine dringende und schwierige Aufgabe, unsere Kenntnisse von den psychischen Anlagen und Fähigkeiten der Schulanfänger zu vermehren. Mehrfach sind die Wege, die bei Erforschung des kindlichen Seelenlebens gegangen werden können. Eine Gruppe von Arbeiten beschäftigte sich mit der Feststellung des Vorstellungskreises des Kindes beim Eintritt in die Schule. Dabei wollte man zahlenmäßige Anhaltspunkte gewinnen, wieviele und welche für den ersten Unterricht in Betracht kommenden Anschauungen und Vorstellungen aus dem zoologischen, botanischen, lokalgeographischen, sozialen, religiösen usw. Sachgebiete vorhanden seien. Es wurden Fragen gestellt wie: Hast du einen Hasen laufen sehen? Die kritische Betrachtung

zeigte, daß diesen Untersuchungen Mängel in stofflicher und methodologischer Hinsicht anhaften. Deshalb konnten sich auch die an diese Analyse geknüpften Hoffnungen praktisch pädagogischer Art nicht oder nur teilweise erfüllen. Es muß gefordert werden, daß derartige Forschungen zunächst von dem weiteren Standpunkte der Kindespsychologie aus unternommen werden. Auch kann es sich dabei nicht um eine Erforschung des gesamten kindlichen Vorstellungskreises, sondern nur um eine Auswahl einzelner Vorstellungskomplexe handeln. Weiter schließt die Verschiedenheit der Untersuchungsziele von selbst das Vorhandensein einer für alle Fälle verwendbaren Methode aus. Es muß die dem jeweiligen Sachgebiet adäquate Methode angewendet werden. Bezüglich der Methode und Ergebnisse des psychologischen Teiles der Untersuchungen sei verwiesen auf die Zeitschrift: „Experimentelle Pädagogik" von Professor Meumann und Lay, in welcher obige, noch nicht ganz abgeschlossenen Untersuchungen erschienen sind bezw. erscheinen werden.

Reaktionszeit im Kindesalter.

Von

Von Dr. med. W. Fürstenheim.

Dr. Fürstenheim berichtet über das Ergebnis von über 30000 Reaktionszeitmessungen, die er im Sommer 1905 und im Winter 1905-06 im psychologischen Laboratorium der Kgl. Nervenklinik (Geh. Rat Ziehen) an 7—10 jährigen Volksschulkindern angestellt hat. Es handelt sich um die ersten derartigen Messungen an normalen Kindern, welche die Uebung, die Richtung der Aufmerksamkeit während der Reaktion usw. systematisch berücksichtigen.

Die durchschnittlichen Werte der acust. neutral. Reaktionszeit betragen mit großer Uebereinstimmung bei den Knaben 0,14—0,16 sec, bei den Mädchen 0,16—0,18 sec; charakteristische individuelle Verschiedenheiten der Kinder erhält man durch eine Anordnung der erhaltenen Werte in zeitlicher Reihenfolge (Zeitkurven): neben ruhigen, stetigen Kindern mit

gleichmäßigem Uebungsfortschritt finden sich unstetige, bei denen der Uebungsfortschritt durch periodische Rückschritte verzögert oder ganz verhindert wird. Bei einigen Kindern zeigt sich der Fortschritt durch das allmähliche Flacherwerden der periodischen Schwankungen, ohne daß diese sich bei fortschreitender Uebung völlig verlieren.

Sehr interessant ist nun, daß die hier aufgedeckten Verschiedenheiten der Kinder sich nicht auf die Reaktionsleistung beschränken, sondern durchgreifende sind: bei jeder psychischen Betätigung — auf dem Gebiete des Intellekts, wie dem des Charakters — lassen sie sich teils durch freie Beobachtung, teils durch das Verhalten der Kinder bei der pädagogisch-psychologischen Untersuchung mit sog. „Testmethoden" nachweisen.[1])

Der Wert der Methode liegt darin, daß sie ein mehrfach auf dem Kongreß formuliertes Problem der Lösung entgegenführt: sie vermag organisatorische Verschiedenheiten der Kinder, die unabhängig von Milieu, Erziehung und Unterricht in der ersten Anlage des Kindes begründet sind, aufzudecken, zu messen und die Grenzen ihrer Veränderlichkeit durch Uebung und äußere Beeinflussung darzustellen.

Ueber die individuellen Hemmungen der Aufmerksamkeit im Schulalter.

Von

Dir. B. Delitsch, Plauen.

Intensiv und lange aufmerken können nur begabte, gesunde Naturen. Die individuellen Hemmungen der Aufmerksamkeit sind psychische Folgen von Krankheiten und Gebrechen. Entweder krankhafte Organempfindungen lenken die kindliche Aufmerksamkeit ab; oder die sensorische Aufmerksamkeit wird durch Sinnesmängel eingeschränkt; oder die assoziative Aufmerksamkeit wird durch zentrale Hemmungen gestört. Der

---

[1]) Die Bedingungen, unter denen diese Tatsache eine Einschränkung erfährt, werden in der für den Druck bestimmten Abhandlung genauer erörtert.

Lehrer kann am ersten individuelle Hemmungen im Schulalter erkennen. Er ist verpflichtet, sie unter Beratung mit den Schülereltern und dem Schularzte diagnostisch zu erfassen und pädagogisch zu berücksichtigen.

Ueber Farbenbeobachtungen bei Kindern.

Von

Prof. Dr. Karl L. Schaefer, Privatdozent an der Universität Berlin.

Aus der bisherigen Literatur über Farbenbeobachtungen bei Kindern ergeben sich keine Anhaltspunkte für eine bestimmte Reihenfolge in der Entwicklung der einzelnen Farbenempfindungen. Vielmehr weist alles darauf hin, daß die Empfindungs- und Unterscheidungsfähigkeit für die Hauptfarben in einem gewissen Stadium der Entwicklung gleichzeitig und gleichartig eintritt. Wann geschieht nun das? Nach den Versuchen des Vortragenden an seinem eigenen zweieinhalbjährigen Sohn, die mit einigen früheren, weniger systematischen Beobachtungen anderer in Einklang stehen, vermag das Kind die Hauptfarben bereits lange, bevor es sie tadellos richtig benennen lernt, zu unterscheiden. Redner kommt schließlich zu dem Resultat, daß das Farbenempfindungs- und Farbenunterscheidungsvermögen überhaupt nicht eigentlich — etwa durch Uebung oder Unterricht — entwickelt wird, sondern angeboren ist. Von einer Erziehung des Farbensinnes kann höchstens in Bezug auf Schärfung der Aufmerksamkeit, der Selbstbeobachtung, überhaupt der geistigen Verwertung des Empfindungsmaterials die Rede sein.

Die oberen Stufen des Jugendalters.

Von

Dr. Hans Schmidkunz, Berlin-Halensee.

Der Vortragende begründet, erstens, seine Themastellung, indem er ausgeht von dem Bedauern über die Vernachlässigung des Gegenstandes und über die Schwierigkeit, bereits jetzt etwas Festes über ihn mitzuteilen. Es handelt sich um

ein Teilgebiet der Entwicklungsgeschichte der menschlichen Seele, also der sogenannten Psychogenesis, und zwar um die Lebensstufe zwischen der beginnenden oder vollendeten Pubertät und dem vollendeten Wachstum (vom 14. oder 16. bis etwa zum 24. Lebensjahr). Bezeichnet man die gesamte Frühzeit des Menschen als sein Jugendalter, so bildet diese Periode dessen obere Stufe; schränkt man jene Bezeichnung auf die ebengenannte Zeit ein, so lassen sich als ihre oberen Stufen etwa die ersten Jahre des dritten Lebensjahrzehntes bezeichnen. Von diesem gilt das im folgenden Gesagte hauptsächlich.

Zweitens fragt es sich nach den Grenzen und Methoden des hier möglichen Erkennens. Verengt werden jene durch die Verwickeltheit unseres Objektes sowie durch die Schwierigkeit, jedesmal Natur und Kultur zu unterscheiden. Als Methoden zur Erforschung des Jugendalters lassen sich anführen: 1. die gewöhnliche oder Popularbeobachtung, die möglichst kritisch zu verwerten ist; 2. die wissenschaftliche Beobachtung; 3. das Experiment; 4. die Verwertung dessen, was bisher literarisch an Jugendbekenntnissen und an Jugendbeobachtungen niedergelegt worden ist. An die Lehrer und Erzieher der Jugend, zumal an die Hochschuldozenten, ergeht der Appell, durch tagebuchartige Aufzeichnungen über die Personen ihrer Einwirkung die Erkenntnis der Sache zu erweitern.

An dritter Stelle wird versucht, für eine nähere Beschreibung eine Grundlage durch folgendes zu geben. Der Jüngling ist entwickelter als das Kind; folglich kommen für ihn diejenigen Partien der Psychologie überhaupt in besonderen Betracht, welche die entwickelteren Inhalte des psychischen Lebens behandeln, ebenso wie für die Kindespsychologie hauptsächlich elementarere Partien in Betracht kommen. Dies verlangt allerdings einen bisher noch wenig durchgeführten Aufbau der Psychologie von den Elementen bis hinauf zu den höchsten Kombinationen, also ansteigend von den Sinnesempfindungen usw. bis zu den reichen und mannigfaltigen Verflechtungen verschiedenartiger seelischer Bestandteile. Eine wichtige Rolle spielt dabei der Ueberbau einer „intellektuellen" Erkenntnis über einer „sensualen".

Viertens der eigene Versuch einer Beschreibung des Jugendalters. Er nimmt zunächst die drei etwa zu unterscheidenden Hauptklassen psychischer Erscheinungen durch:

das Vorstellen, das Urteilen, und die Gesamtheit der Gemütsbewegungen; er zeigt, wie hier der Weg von der Kindheit zur Jugend analog ist dem Wege der Psychologie vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren; er legt Gewicht auf das Interesse des Jugendalters an den großen Weltfragen, das allerdings innere Konflikte begünstigt, und im Zusammenhang damit auf eine Analogie zu der Pubertätszeit („zweite Flegelperiode").

An fünfter Stelle fragt es sich, zumal im Anschluß an Erscheinungen, die mit dem letzterwähnten in Verbindung stehen, wie weit hier Normales und Abnormes zu unterscheiden ist; wobei das stärker Abnorme am besten einer eigenen Betrachtung verbleibt. Mehr Beachtung verdient vorerst die Frage nach den in dieser Zeit sich äußernden besonderen Anlagen und nach ihrem Verhältnisse zu dem, was von außen herangebracht wird; also kurz die Talentfrage.

Der Vortragende gibt weiterhin, sechstens, ohne Anspruch auf historische Uebersicht, einige Proben dessen, was verschiedentliche Autoren zu seinem Thema beigetragen haben. Aus älterer pädagogischer Literatur von deutscher Seite werden hier Trapp, Schwarz, Graser, Kirchner, Lasaulx, Schreber erwähnt; vom Auslande kommen van Heusde, Necker de Saussure, Stanley Hall zur Erwähnung; und aus neuester deutscher Literatur treten I. Baumann, R. Lehmann, W. Münch hervor.

An siebenter und letzter Stelle erscheint, nachdem bisher nur von der theoretischen Erkenntnis die Rede war, die Frage nach der praktischen Behandlung der Jugend. Eine isolierte Beantwortung dieser Frage erscheint nicht aussichtsvoll; um so aussichtsvoller jedoch die Einfügung dieses Themas in das Sondergebiet einer akademischen oder Hochschulpädagogik, zu der eben die hier angeregte akademisch-pädagogische Psychologie gehört. Nötig ist allerdings eine endliche Ueberwindung der Gleichgültigkeit, die jenem Teilgebiete der Pädagogik noch immer entgegengebracht wird. Mit einem lebhaften Appell an die für das Wohl der Jugend Interessierten, sich dieses Gebietes anzunehmen, schloß der Vortragende.

Haus- und Prüfungsaufsatz.

Von

Dr. phil. Friedrich Schmidt in Würzburg.

Die Anschauungen praktischer Schulmänner über die quantitative und namentlich qualitative Seite des Aufsatzes als Haus-, Klassen- und Prüfungsaufsatz gehen heute noch weit auseinander und doch ist die Frage nach dem Prüfungsaufsatze schon wegen ihrer außerordentlichen Tragweite für unsere schulentlassene Jugend nach vielen Seiten hin und gewiß auch vom Standpunkte der Schulgerechtigkeit aus wertvoll genug, um einmal gründlich untersucht zu werden. Zu diesem Zwecke wurde ein Aufsatzmaterial aus den vier oberen Mädchen- und Knabenklassen der Würzburger Pestalozzischule unter relativ gleichen Bedingungen in Haus und Prüfung angefertigt. Dasselbe wurde hierauf einer gewissenhaften Korrektur unterzogen, die sich ergebenden Fehler in materielle und formelle gruppiert und jeder Fehlerart innerhalb der orthographischen, grammatischen und stilistischen Gruppe eine Wertziffer beigesetzt. Die Aufsätze wurden an der Hand von Einzel- und Gesamtvergleichen gemessen. Aus den Fehlertabellen wurden die stilistischen Fehlerwerte isoliert und die Stilqualitäten indirekt gemessen. Wir verweisen behufs Einsichtnahme in das methodologische Verfahren auf die grundlegende Arbeit des Referenten: „Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes", Engelmann, Leipzig 1904, das in der fachmännischen Literatur durchaus anerkannt wurde. Referent zeigte mit großer Gründlichkeit, unter welchen allgemeinen Bedingungen (sozialen Milieu) der Hausaufsatz angefertigt wurde. Dieser kam in Beziehung zum Verhalten der Eltern und Geschwister, zu den häuslichen Arbeitsräumen und der Arbeitszeit. Dazu kamen die inneren Bedingungen, die im Kinde selber liegen, wie Aufmerksamkeitsverhältnisse, Störungen, Ablenkungen, Begabung, Stilnote u. a. Die Kinder wurden mittels der Fragebogenmethode erforscht. Wir heben aus dem Material hervor, daß rein äußerliche Störungen wie Kinderlärm auf der Straße gar keinen Einfluß auf die Qualität des Hausaufsatzes ausübten, daß sogar solche Störungen durch die Aufmerksamkeit überkompensiert wurden und eine vor-

zügliche Leistung verursachten. Die freie Wahl der häuslichen Arbeitszeit und das gemütliche häusliche Arbeitstempo wirkten besser als die vorgeschriebene Prüfungszeit mit ihrer beschleunigten Arbeitsweise. Das Unlustgefühl wegen der Hausarbeit wurde fast allgemein konstatiert, doch siegte der kindliche Wille in Hinsicht auf die Schülerpflicht. Selten auftretende intellektuelle Lustgefühle führten eine Vertiefung und bessere Qualität herbei. Die Knaben zeigten im allgemeinen einen größeren Gleichmut als die Mädchen. Doch arbeiteten letztere infolge ihrer Aengstlichkeit besser als jene, die offenbar einen gewissen Leichtsinn verrieten. Interessant war das Spiel der mittleren Variationen nach der quantitativen und qualitativen Seite der Leistungen um das arithmetische Mittel, der psychologische Nachweis über zuweit gefaßte Aufsatzthemata, Unfruchtbarkeit in bezug auf stilistische Produktion und namentlich die Motivierungen der praktischen Fälle der Fehlerskala, welches Verfahren Herr Seminardirektor Dr. Andreae in der Debatte als vorbildlich bezeichnete für den Psychologiebetrieb in den Seminarien, der fast ausschließlich Kapitel auswendig lernen ließe, was den angehenden Lehrer ratlos mache in der Beurteilung praktischer Fälle in der Schule. Dr. Schmidt faßte seine Ergebnisse wie folgt zusammen: Die Tatsache, daß eine Knabenklasse bei ihrer Abgangsprüfung aus der Volksschule einen schlechteren Stil geschrieben hat als zu Hause, die Mädchenklasse jedoch einen besseren, erschüttert den Wert der Prüfungsaufsätze und mahnt zur Vorsicht bei Qualifikationen der Stilleistung im Prüfungszeugnis. Die Probeaufsätze oder Skriptionen zeigten in ihren Stilwerten nicht den wahren, sondern einen niedrigeren Stand des stilistischen Könnens, täuschten demnach den Prüfungsanteil und sind deshalb zu verwerfen. In formeller Beziehung taten sich die Schlußprüfungsaufsätze hervor; die Probearbeiten sind auch formell nicht sorgfältig und verfehlen ebenfalls von dieser Seite aus ihren Zweck. Der Prüfungsstil zeigt mit seinem Bestreben, quantitativ viel und formell Schönes zu bringen, eine gewisse Oberflächlichkeit. Der Hausstil dagegen hat bei nicht ganz ungünstigen Bedingungen in seiner unschöneren Form und Kürze bessere stilistische Qualitäten. Darum ist der Hausaufsatz wohl zu pflegen. Der Prüfungsgedanke dringt in das weiche Gemüt des Mädchens tiefer ein als auf die mehr Gleich-

mut bewahrenden Knaben. Jenes bringt aber infolge seiner Aengstlichkeit bessere Ergebnisse hervor, als der sich mehr gleichgültiger und auch leichtsinniger zeigende Knabe. Es ist methodisch falsch, weitgefaßte Aufsatzthemata den Volksschülern zu geben; nur enggefaßte entsprechen ihrer geistigen Verfassung und entbinden ihre produktiven Kräfte. Zu einem gänzlichen Wegfall von Aufsätzen in der Abgangsprüfung ist Referent auf Grund dieser Untersuchungen nicht gekommen. In der unmittelbar sich anschließenden Debatte wurde dem Vortragenden in allen Punkten beigestimmt von Fachleuten, die sich als langjährige Prüfungskommissäre über die Materie aussprachen, und einer regte an, ähnliche Untersuchungen in größeren Gemeindewesen zu unternehmen, um den Einfluß dieses Milieus auf die Qualität auch feststellen zu können. Prof. Dr. Martinack und das zahlreich vertretene Auditorium spendeten den gründlichen Ausführungen großen Beifall.

Grundfragen der Psychogenesis

Nach

Dr. W. Stern, Privatdozent a. d. Universität Breslau.

Die Psychogenesis, d. h. die wissenschaftliche Erforschung der seelischen Entwicklung ist noch sehr jung und unvollkommen; sie muß deshalb auf ihre Grundfragen beschränkt werden, welche für die Kindespsychologie, die Pädagogik und die Kulturwissenschaft von hoher Bedeutung sind. Die seelische Entwicklung kann sowohl biographisch als auch monographisch behandelt werden, obgleich in letzterem Falle eine künstliche Isolation vom geistigen Gesamtorganismus vorliegt.

Wie bei jeder Entwicklung, so können wir auch die psychische in quantitativer, qualitativer und zeitlicher Hinsicht

---

[1]) Ueber die inhaltliche Verwertung eines Teiles des Materiales sprach Dr. Schmidt in der freien Vereinigung für philosophische Pädagogik auf der deutschen Lehrerversammlung zu München, Pfingsten 1906 mit bestem Erfolge.

betrachten. Die Mannigfaltigkeit der Erlebnisse, der Grad der Leistungsfähigkeit, die von Erinnerung und Erwartung umspannte Zeitgröße gehören zum quantitativen Wachstum. Die qualitative Entwicklung ist eine Folge von Metamorphosen mit fortwährender Verschiebung der Verhältnisse. Als Gesichtspunkte können wir — wie Sigismund — die jeweilig vorherrschende Funktion nehmen. So unterscheidet man in den Anfangsjahren das Kind als „Säugling", „Greif-" und „Sprechling." Die Entwicklungszeit vor der Pubertät ist mehr rezeptiv. Sie ist das Alter des Auffassens und Erlernens. Die folgende Entwicklung ist dagegen mehr spontan, der aufgenommene Stoff wird verinnerlicht und weiter gebildet.

Die Phasenfolge der seelischen Entwicklung ist nicht so scharf zu fixieren wie die biologische Entwicklung. Abgesehen davon, daß die Unterschiede der Phasen viel feiner sind, decken sich die Entwicklungsprozesse einzelner Individuen sehr oft nicht, sowohl in den Auftrittszeiten wie in der Reihenfolge der Individuen. Trotzdem wird schließlich ein fester Schematismus der psychogenetischen Grundzüge zu finden sein.

Bei der zeitlichen Betrachtung der seelischen Entwicklung ist ein ständiger Wechsel von schnell und langsam zu verzeichnen. Sie gleicht dem Wellenspiel. So können wir zum Beispiel für den jugendlichen Entwicklungsprozeß drei Hauptwellen von je 6—7 Jahren erkennen: Kindheit, Knaben- und Jünglingsalter. Jedes dieser Stadien zeigt zunächst einen starken Fortschritt, in der zweiten Hälfte dagegen ein langsames Tempo.

Bei der Frage nach den Ursachen der Psychogenesis müssen wir, da sowohl Stativismus wie Empirismus schwerwiegende Momente für sich haben, äußere als auch innere Faktoren annehmen. Der Phonograph gibt alle hineingesprochenen Worte wieder; das sprechenlernende Kind aber ahmt nicht alle Wörter der Umgangssprache gleichmäßig nach, sondern nur diejenigen, die dem Stande seiner geistigen Entwicklung jeweilig entsprechen. Auf dem Innenfaktor beruht die Potentialität, er bereitet gewisse Ziele des Werdens vor. Der Außenfaktor führt dagegen zur Realität; er determiniert Zeit, Art und Grad einer Betätigung.

Methodologisch sind indessen die Ursachen von Veranlagung oder Umweltbeeinflussung oft schwer zu unterscheiden,

da beide häufig gleichmäßig wirken. So kann z. B. die frühe musikalische Betätigung eines Kindes die Folge seiner musikalischen Veranlagung sein; sie kann aber ebensogut auf den Druck zurückgeführt werden, den die musikalischen Eltern mit ihrem ständigen Vorbild auf das Kind ausüben.

Bei der Ausarbeitung einer Methodologie kommen hauptsächlich die ersten Lebensjahre des Kindes in Betracht, wo die Umwelteinflüsse noch einigermaßen vollständig zu kontrollieren sind. Entwickeln sich z. B. zwei Kinder bei gleicher Milieubedingung verschieden, so muß die Ursache hierzu wohl in angeborenen Faktoren zu suchen sein. Finden wir ferner bei mehreren Kindern in verschiedenem Milieu gewisse Entwicklungsgleichungen, so müssen wir den Grund dazu auch in einer inneren Entwicklungstendenz erblicken.

Die Frage nach dem psychogenetischen Parallelismus, ob zwischen der gattungsmäßigen und der individuellen Entwicklung Parallelen bestehen, kann auch erst auf Grund der modernen Kindespsychologie wissenschaftlich näher beantwortet werden. Jetzt bestehen noch zwei sich widersprechende Ansichten, wovon die eine für einen Parallelismus auch in der seelischen Entwicklung eintritt, während die Gegenpartei in etwaiger Uebereinstimmung nur Zufallsprodukte sieht. Sowohl bei der Totalentwicklung des Kindes wie bei der Partialentwicklung einer einzelnen Funktion sprechen viel wichtige positive Tatsachen für den Parallelismus. So können wir z. B. dem Säuglingsstadium des Kindes (reines Instinkt- und Triebleben, Fehlen der Sprache, Vorherrschaft der vegetativen Funktionen usw.) die vormenschliche Periode der Gattung gegenüberstellen. Nach der eigentlichen Menschwerdung um die Wende des ersten Jahres durch die Erwerbung der beiden typisch menschlichen Funktionen: der Sprache und des aufrechten Ganges, folgt dann das dem Naturvolk analoge Stadium des „Spielalters" mit der naiven Allbeseelung (Märchen = Mythos, Puppe = Fetisch), mit der Unfähigkeit, Spiel von Ernst, Schein von Wirklichkeit zu trennen, mit der unbekümmerten Hingebung an die unmittelbare Gegenwart usw. usw.

Da nun den vielen Uebereinstimmungen auch eine große Zahl stärkster Abweichungen gegenübersteht, müssen wir wie bei der Frage nach der Ursächlichkeit den vermittelnden Weg einschlagen, und zwar können wir auch hier die doppelte Ursäch-

lichkeit zu Grunde legen. Soweit bei der Entwicklung die innerliche Veranlagung in Frage kommt, können wir gewisse allgemeine Regeln annehmen; dagegen müssen die Entwicklungen in demselben Maße von einander abweichen, als die äußeren Faktoren der Umwelt bei der Entwicklung in gegensätzlicher Weise mitwirken.

Die psychologische und pädagogische Bedeutung des praktischen Unterrichts.

Von

Direktor Dr. Pabst (Leipzig).

Nachdem der Vortragende einleitend das Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik berührt hatte, wobei er sich gegen die verbreitete Meinung aussprach, daß die letztere ihre Direktiven ausschließlich von der ersteren zu erhalten habe, wies er in eingehender Weise nach, wie sich aus der modernen Psychologie die Notwendigkeit des praktischen Unterrichts als eines Erziehungsmittels begründen läßt. Die Ausbildung des Gehirns als des Organs nicht bloß für das Denken, sondern auch für das Wollen und Handeln des Menschen erfolgt nur unter Mitwirkung der Sinne und der körperlichen Betätigung des Kindes. Die sensorischen Zentren (Empfindungszellen) und ebenso die motorischen Zentren (Bewegungszellen) des Gehirns entwickeln sich durch Uebung und bleiben unentwickelt, wenn diese Uebung fehlt. Die übliche Unterscheidung zwischen Kopfarbeit und Handarbeit ist falsch, denn es gibt keine Art der Handarbeit, die nicht zu gleicher Zeit mehr oder weniger Kopfarbeit erforderte, und der Unterschied zwischen beiden Arten der Arbeit ist nur ein solcher dem Grade nach, soweit die Tätigkeit des Gehirns dabei in Frage kommt. Deshalb sind körperliche Bewegungen, Spiel, Turnen und Handarbeit notwendig zur Entwicklung des Gehirns, sie sind Mittel zur Gewinnung der motorischen Begriffe, die den Menschen zum Handeln führen und das Wesen seines Charakters begründen. Aber die feinere Handarbeit wirkt anders auf das Gehirn ein

wie die grobe Arbeit bei der Bewegung großer Muskelgruppen, und die ausgebildete Hand ist ein feines Sinnesorgan, ähnlich wie Auge und Ohr. Die Handgeschicklichkeit hat ihren Sitz nicht eigentlich in der Hand, sondern im Kopf und Gehirn, und geeignete Handübungen sind eine Form geistiger Erziehung. Außer dem Gehirn kommt für die motorischen Bewegungen noch das Rückenmark in Frage, von dem aus die unbewußten Reflexbewegungen dirigiert werden. Die erziehliche Einwirkung auf beide Organe kann nur im jugendlichen Alter stattfinden, und deshalb ist die Einführung geeigneter Handbetätigung im System der Jugenderziehung zu fordern. Die Notwendigkeit einer solchen läßt sich, ganz abgesehen von der psychologischen Begründung, auch auf pädagogischem Wege nachweisen. Die Erfahrung lehrt, und alle großen, genialen Erzieher (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel u. a.) haben es erkannt, daß die körperliche Erziehung mit der geistigen Hand in Hand gehen muß, und daß die körperliche Betätigung des Kindes eine Vorbedingung ist für seine geistige Entwicklung, von der sie sich nicht trennen läßt. Die Herstellung einfacher Gegenstände, wie sie im sogenannten Handfertigkeitsunterrichte geübt wird, ist durchaus keine mechanische Sache, die für die Erziehung wertlos wäre oder etwa nur dem Zweck dienen könnte, für eine handwerksmäßige Tätigkeit vorzubilden. Man kann im Gegenteile behaupten, daß in einer solchen Betätigung unter Umständen mehr geistbildende Momente liegen, als in manchen Formen des Sprachunterrichts. Psychologisch ausgedrückt ist das Sprechen als eine motorische Erregung gewisser Muskeln von der Handbetätigung nur darin unterschieden, daß beide Arten der motorischen Erregung von verschiedenen Gehirnzentren ausgehen; somit sind auch für die Ausbildung des Geistes beide Prozesse im Grunde genommen gleichwertig. Auch der Prozess des Denkens vollzieht sich vielfach, wie z. B. beim Künstler, Techniker, Naturforscher usw. durchaus nicht in den sprachlichen Formen, der Komponist denkt in Tönen, der Künstler und Techniker in Raumformen, der Naturforscher in den Formen sinnlicher Erscheinungen, die mit der Sprache nichts zu tun haben. Aber wie wir in unserer Kultur überhaupt das Wort und das sprachliche historische Wissen überschätzen, so geht auch unsere Erziehung einen verkehrten Weg, wenn sie die

Ausbildung der Hand und die der Sinnesorgane vernachlässigt. Die Erziehung der Zukunft wird hierauf Rücksicht nehmen müssen, und zugleich wird sie als eine Erziehung zur Arbeit und durch Arbeit eine Reihe von pädagogischen und sozialen Gesichtspunkten in den Vordergrund stellen müssen, die in unserem heutigen Erziehungssystem nicht zur Geltung kommen können. Der praktische Unterricht in seinen verschiedenen Formen erscheint geeignet, die Mängel unseres gegenwärtigen Erziehungssystems auszugleichen.

Arbeitserziehung.

Von

Direktor Plass, Zehlendorf bei Berlin.

Die Schule hat vor allem die Aufgabe, die in dem Menschen vorhandenen Anlagen und Triebe harmonisch und allseitig zu entwickeln. Ohne Arbeitserziehung ist dies nicht möglich. Die Pflege des gebräuchlichsten Organes, der menschlichen Hand, wird durch Zeichnen und Schreiben nur einseitig gefördert. Die Handarbeit schafft gegenüber dem abstrakten Doktrinarismus und der Ueberbürdung durch rein geistige Arbeit einen wohltuenden Ausgleich. Selbständige Herstellung eines Gegenstandes ist ein potenzierter Anschauungsunterricht. Durch Arbeit erworbenes Wissen und Können ist ungleich wertvoller als das durch rein geistige Uebung gedächtnismäßig eingepaukte. Die moderne Bewegung zur Pflege der ästhetischen Bildung, zur Förderung des Kunstgeschmackes, findet durch planmäßige Arbeitserziehung die kräftigste Unterstützung. Besonders dient die Arbeit zur Schulung des Willens und erzieht zum Fleiß, zur Geduld, zur Sorgfalt und zur Selbstsucht. Die Arbeitsfreudigkeit ist einer der stärksten sittlichen Triebe. Ein Verwahrloster kann dann als gerettet betrachtet werden, wenn es gelingt, ihn arbeitstüchtig und arbeitsfreudig zu machen. In einer arbeitsfreudigen Seele keimen schöpferische Ideen. Die Arbeitserziehung ist die Grundlage, auf der die Hebung des Handwerks aufgebaut wird. Da die Meister wegen des Konkurrenzkampfes meist auf Spezialarbeit angewiesen sind,

so sind in den fachlich zu organisierenden Fortbildungsschulen Arbeitslehrgänge zur Ergänzung der Ausbildung unentbehrlich. Die mechanischen Arbeitsleistungen müssen durch produktive Arbeit Ergänzung finden. Die fabrikmäßig auf dem Prinzip der Arbeitszerlegung aufgebaute mechanische Arbeit hat keine Poesie und befriedigt den Arbeitenden nicht. Aus dieser Quelle stammt die arbeitsfeindliche Genußsucht, der jährlich tausende von Familien und Existenzen zum Opfer fallen. Das Kinderschutzgesetz vom 30. März 1903 will nicht alle Kinderarbeiten beseitigen, sondern nur die, durch welche Gesundheit und Ausbildung gefährdet und geschädigt wird. Es bedarf dieses negative, präventiven Zwecken dienende Gesetz daher einer Korrektur durch ein Arbeitserziehungsgesetz, wie solches andere Nationen bereits besitzen. Lehrreich für die Bedeutung der Arbeitserziehung ist die Fürsorgeerziehung. Die Ursachen der Ueberweisung der Jugendlichen zur Zwangserziehung wurzeln entweder in der Arbeitsausbeutung oder in der Arbeitsvernachlässigung, dem Müßiggange. Die Schulentlassenen können gegen eine verfehlte Berufswahl besser geschützt werden, wenn sie selbst praktische Arbeit in der Schule getrieben haben. Die Geringschätzung der Arbeit, die doch alle kulturellen Güter erzeugt, ist für unser Volk verhängnisvoll. Ihr ist die Ueberschätzung der sogen. geistigen Berufe und das Wachstum des geistigen Proletariats aufs Schuldkonto zu schreiben. Durch richtige Wertschätzung der physischen Arbeit werden Klassen- und Standesgegensätze gemildert. Der Lehrer ist der berufene Kulturmissionar die Arbeitserziehung auszubauen. Er hat mit Hilfe der Meister das zum Teil noch wenig beackerte Gebiet zu kultivieren. Warenkunde, Werkzeugkunde, Maschinenkunde und Arbeitslehrgänge können ohne Mitwirkung des Lehrers nicht ausgebaut werden. Von ihm sind auch Museen und Apparate zur Erlernung der Arbeitsmethoden zu schaffen. Die Behandlung der gewerbegeschichtlichen, gewerbehygienischen, kunstgewerblichen, gewerbeliterarischen Fragen gehört zu den spezifischen Aufgaben der Sozialpädagogik. Eine Beteiligung der Lehrerschaft an der Lösung dieser Kulturaufgaben widerspricht nicht der Würde ihres Standes, sondern muß nur dazu beitragen, denselben sozial zu heben, was im Interesse unseres Volkes zu wünschen wäre. Als letztes Ziel der Entwicklung der Arbeitserziehung wären obligatorische Kinder-

horte und obligatorischer Arbeitsunterricht für niedere und höhere Schulen, für Schulpflichtige und Schulentlassene, für die männliche und die weibliche Jugend anzustreben, eine Aufgabe, die ohne Gründung sozialpädagogischer Seminare nicht zu lösen sein wird, eine Aufgabe, an deren Lösung erst dann der Staat herantreten kann, wenn in sozialer Wohlfahrtspflege einzelne Kommunen genügend vorgearbeitet haben. Wer an der Arbeitserziehung der Jugend mitarbeitet, arbeitet mit an der Erneuerung des gesamten Volkes.

Beitrag zur Kenntnis der Schlafverhältnisse Berliner Gemeindeschüler.

Von

Dr. L. Bernhard.

Nach eingehender Würdigung der Bedeutung des Schlafes für die Erhaltung des physiologischen Körperzustandes auf Grund der Arbeiten von Verworn u. a. wird vom Vortragenden die besondere Wichtigkeit ausreichenden Schlafes für das kindliche Alter erörtert. Der schnell wachsende kindliche Organismus erfordert besonders reiche Zufuhr von Nährmaterial, einerseits als Ersatzmittel für die im Stoffwechsel verbrauchten Stoffe, andererseits zum Aufbau der sich rasch entwickelnden Organe. Da aber im Schlaf der Zerfall der lebendigen Substanz bedeutend herabsinkt, und ihre Neubildung in gesteigerter Weise zur Geltung kommt, so schädigt unzureichender Schlaf ganz besonders das Gedeihen des Kindes und ist eine physiologische Versündigung gegen die Jugend.

Deshalb haben Aerzte und Schulmänner vielfach warnend darauf hingewiesen, daß unserer Jugend unter dem Einfluß mannigfacher Ursachen die segensreiche Einwirkung genügenden Schlafes verloren geht.

Der Redner erörtert ausführlich diese Ursachen und kennzeichnet die Folgen, welche sich bei gewohnheitsmäßig unzureichendem Schlafe am kindlichen Organismus bemerkbar machen.

Die große Zahl von blassen und nervösen Kindern, welche der Vortragende in seiner schulärztlichen Tätigkeit beobachtete, veranlaßte ihn, zu untersuchen, wie die Schlafverhältnisse der Gemeindeschulkinder in seinem Bezirke beschaffen sind. Die Beobachtungen beziehen sich auf 6551 Kinder aus Berlin C. und sind in ca. drei Jahren so sorgfältig wie irgend möglich gemacht worden.

In verschiedenen Tabellen legt der Redner die Resultate seiner Untersuchungen dar, welche ergeben, daß die Schlafzeit für alle Altersklassen der Kinder ganz erheblich hinter der von Axel Key u. a. als notwendig festgesetzten zurücktritt. Die Unterschiede betragen für den einzelnen Tag bis 1,40 Stunden, d. h. ein Teil der Kinder schläft 608 Stunden im Jahre zu wenig. Sollte die verlorene Schlafzeit nachgeholt werden, so müßten sie ca. 25 Tage ununterbrochen Tag und Nacht schlafen.

Die Ursachen der geringen Schlafdauer liegen weniger in Ueberbürdung mit Schularbeiten oder krankhafter Schlaflosigkeit der Kinder, als in der Lässigkeit und in dem Unverstand vieler Eltern einerseits und in den mißlichen sozialen Verhältnissen andererseits.

Der Vortragende geht auf die schlechte Gewohnheit vieler Eltern ein, ihre Kinder bis in die späte Nacht auf der Straße spielen zu lassen oder sie bis zum frühen Morgen zu Vergnügungen mituznehmen. Er erörtert sodann die sozialen Ursachen, verbreitet sich über die Heimarbeit, den Straßenhandel und führt einige besonders traurige Beispiele an. Er konnte Schlafminima bis zu fünf Stunden feststellen.

Sodann beschreibt der Redner die Schlafräume und die Lagerstätten der Kinder. Auch hier gibt er Tabellen, welche die Verhältnisse grell beleuchten: Bis zu neun Personen schliefen in einem Zimmer und bis zu vier in einem Bett.

Zur Besserung der Verhältnisse bedarf es nach dem Vortragenden vor allem der aufklärenden Mithilfe der Presse! Die Eltern müssen auf die Wichtigkeit genügenden Schlafes für die Kinder und der Staat und die Kommune auf die Dringlichkeit einer Lösung der Arbeiter-Wohnungsfrage immer wieder hingewiesen werden.

Von der Schule verlangt der Redner, daß der Schulbeginn

zum wenigsten für die Kinder der Unterstufe im Sommer nicht vor acht, im Winter nicht vor neun Uhr festgesetzt wird, und als wichtigstes Einführung des Unterrichts in die Hygiene.

Ueber psychasthenische Kinder.

Von

Dr. Theodor Heller, Direktor der Erziehungsanstalt Wien-Grinzing.

Der Vortragende beschreibt eine Kategorie psychopathischer Kinder, bei denen jede längere oder komplizierte Arbeitsleistung auf körperlichem oder geistigem Gebiet schwere Unlustgefühle (Dysphorie) auslöst, die nicht überwunden werden können und sich unter Umständen als psychische Hemmung geltend machen. Hierher gehören jene Kinder, die mit keiner Arbeit fertig werden, und bei denen sich eine eigenartige Erwartungsneurose („Prüfungsangst") einstellt. Das pathologische Unlustgefühl wächst oft dermaßen an, daß es bis zu „psychasthenischen Krisen" kommt, in denen die Kinder planlos herumirren, Eigentumsdelikte begehen, sogar Selbstmorde verüben. Die falsche Beurteilung der Psychasthenie als moral insanity führt zu schweren pädagogischen Mißgriffen. Ebenso ist die Psychasthenie von der Dubilitat, Hysterie und Hobephrenie wohl zu unterscheiden. Psychastheniker, die nicht rechtzeitig einer heilpädagogischen Behandlung unterworfen sind, stellen das Hauptkontingent zu den problematischen Naturen und schiffbrüchigen Existenzen. Der Vortragende spricht sich für eine planmäßige Beschäftigungstherapie bei vollständiger Aenderung des Milieus aus, die in leichten Fällen am besten in einem Landerziehungsheim, in schwereren Fällen in einer Heilerziehungsanstalt stattzufinden hätte.

Ueber die Möglichkeit einer Beeinflussung abnormer Ideenassoziation durch Erziehung und Unterricht.

Der Vortrag brachte typische Beispiele für:

I. vorherrschend v e r b a l g e r i c h t e t e Ideenassoziation,
II. die I d e e n f l u c h t,
III. von Z e i t und Z a h l regierte Ideenassoziation,
IV. von w e r t b e g r i f f s e r m a n g e l n d e r Ideenassoziation,
V. durch k o n t r a s t i e r e n d e G e f ü h l s t ö n e beherrschte Ideenassoziation,
VI. durch U e b e r w e r t i g k e i t e i n e r V o r s t e l l u n g g e h e m m t e U m s e t z u n g der Ideenassoziation in Handlungen.

An der Hand der Beispiele wurden die abnormen Erscheinungen auf ihre psycho-physischen Ursachen zurückgeführt, doch nur insoweit, als dieselben für die heilpädagogische Behandlung praktische Bedeutung haben. Besonderer Wert wurde dann darauf gelegt, die Grenze des durch die pädagogischen Maßnahmen Erreichbaren für jede charakteristische Form der besprochenen Ideenassoziation zu ziehen. Es ergab sich dabei, daß die unter Nummer I, IV und V aufgeführten abnormen Assoziationen — n a c h d e r e i g e n e n b i s h e r i g e n E r f a h r u n g ! — fast jeder Beeinflussung trotzen. Auch die verbale Ideenassoziation bleibt in den Fällen, wo eine ausgesprochene Stumpfheit des Gefühls-, Tast- und Muskelsinnes vorliegt, ziemlich stationär. Der Geist arbeitet hier in der Hauptsache mit Klangvorstellungen und Klangassoziationen. Ist dagegen die Sinnesstumpfheit nicht zu hochgradig, so lassen sich dem einzelnen Debilitätsgrade entsprechende Erfolge erzielen. Die Behandlung dabei läßt sich kurz als eine mit pädagogischem Geiste erfüllte, bäuerliche Erziehungsweise charakterisieren und zwar in einem Erziehungsheime, das als pädagogisches Dorf ausgebaut erscheint. Selbstverständlich ist dabei in jeder Hinsicht an ideale Einrichtungen zu denken.

II. Für die Ideenflucht heißt das pädagogische Problem: Das vorhandene und an sich gesunde Vorstellungsmaterial zu logischen Zusammenhängen verknüpfen. Es sind erfreuliche Erfolge zu erzielen, wenn neben ärztlicher Behandlung der

krankhaften Reizbarkeit eine geeignete Beschäftigungstherapie an ruhigem Orte eintritt, die vor allem zur Verkörperung zusammenhängender Gedanken führen muß. Vor allem ist auch im Unterricht auf Korrektheit der Gedankengänge und in den Freizeiten auf die Aufmerksamkeit konzentrierende Spiele, Sammlungen usw., zu halten. Wichtig sind auch besondere Aufmerksamkeitsübungen.

V. Für die Entkräftung der überwertigen Vorstellung leistet die besten Dienste die Erzeugung einer interkurrenten Vorstellungsweise, um dadurch eine veränderte Konstellation für den Ablauf der Ideenassoziation zu schaffen. Wie die Erzeugung dieser Vorstellungsweise anzubahnen ist, richtet sich nach dem Typus des Falles. Eine große Rolle spielt in der Behandlung auch die Suggestion.

Ueber hysterische Epidemien in deutschen Schulen.

Von

Lehrer Walther Dix, Meißen.

A. Geschichtliches.

I. Meißener Zitterepidemie.

Im Oktober 1905 erkrankte ein 13 jähriges Mädchen an hysterischem Zittern. Sehr bald folgten andere nach. Trotz der Weihnachtsferien mußten am 24. Februar 21 Klassen geschlossen werden. Die Osterferien brachten auch keine Besserung. Die Zahl der Erkrankten stieg auf 237. Am 17. Mai erlosch die Epidemie.

Bei allen Kindern wurde ein kurzschlägiges Zittern beobachtet, daß den ganzen Körper oder nur Arme und Beine, besonders den rechten Arm ergriff. Das Zittern war oft so heftig, daß die Kinder vor Schmerzen weinten. In fast allen Fällen, mit wenig Ausnahmen, war eine Aura vorhanden, reißende, zuckende Schmerzen in den Muskeln der Arme und Beine usw. In einigen Fällen wurden veitstanzähnliche Zuckungen der Gesichtsmuskulatur beobachtet. Die Dauer der Anfälle war verschieden. Etliche währten nur Minuten, andere

Stunden. Die Häufigkeit der Anfälle war verschieden. Bei etlichen traten täglich mehrere auf; bei anderen fanden während der Woche ein bis zwei Anfälle statt. Die Anfälle waren morgens am heftigsten. Sie stellten sich regelmäßig in der Schule ein, wenn sie zu Haus auch ausgesetzt hatten. Als Ursachen sind zu nennen: Anblick einer zitternden Mitschülerin, Angst, Schreck, Anstrengung im Turnen, Schreiben, Zeichnen, Handarbeiten, Memorieren (psychische Erregung dabei).

Das Zittern befiel Kinder aus allen Lebenskreisen, starke und schwächliche, vom 7.—14. Lebensjahr, vorwiegend Mädchen.

II./III. Baseler Zitterepidemien.

Wie in Meißen erkrankten das erste Mal 62, das zweite Mal 27 Mädchen an jenem hysterischen Zittern. (Dr. Aeusmer, Dr. Zollinger),

IV. Erkrankung von Schulkindern in Braunschweig.

42 Kinder erkrankten an hysterischen Schlafzuständen. Achttägiger Schulschluß brachte keine Besserung. (Schulinspektor Oppermann.)

V. Schulepidemie im Dorfe Wildbad.

26 Mädchen erkrankten an hysterischer Chorea, darunter fünf Fälle echter Chorea minor. (Dr. Wichmann.)

VI. Eine Epidemie von hysterischen Krämpfen in einer Dorfschule.

In Groß-Tinz bei Liegnitz erkrankten 20 Mädchen an hysterischem Zittern. (Prof. Dr. Hirt.)

VII. Eine psychische Seuche in der obersten Klasse einer Mädchenschule in Biberach.

13 Mädchen im Alter von 11 bis 13 Jahren erkrankten an hysterischen Schlafzuständen, worunter auch Fälle von Hystero-Epilepsie vorkamen. (Dr. Palmer.)

VIII. Akute psychische Kontagion in einer Mädchenschule.

Im Gegensatz zu den andern Epidemien zeigt diese einen äußerst schnellen Verlauf; an einem Vormittag trat sie auf und wurde sofort coupiert. (Med.-R. Dr. Rembold.)

B. Kennzeichen.

Alle Erkrankungen sind hysterischer Natur — mit Chorea hysterica. Für die Fälle in Basel und Meißen ist in Rücksicht auf die Kardinalsymptome und um eine Verwechslung durch den Namen mit Chorea minor vorzubeugen, der Name Tremor hystericus gewählt worden. Daß die Erkrankungen hysterischer Natur sind, geht aus folgendem hervor: 1. Durch Suggestion konnten die Anfälle coupiert oder ausgelöst werden. 2. Nicht alle Funktionen fallen weg. 3. Das Eintreten der Anfälle läßt sich auf bestimmte Gelegenheitsursachen zurückführen. 4. Ueberall ein Mißverhältnis zwischen Ursache und Wirkung. 5. In fast allen Fällen trat Aura ein. 6. Die Ausbreitung erfolgte auf dem Wege der Imitation. 7. Der psychische Zustand der Kinder zeigte Depressionen.

Simulation mag wohl mit vorkommen, ist aber nicht das wesentliche Moment. Bei den Zitterkrankheiten ist sie ausgeschlossen, wenn man sich nur überlegt, welche Energie und Muskelanstrengung erforderlich wären, diese Anfälle minuten- oder stundenlang zu simulieren. Die Kinder baten auch oft weinend, sie nicht nach Hause zu schicken; sie versuchten, das Zittern durch Setzen auf die Hände zu hemmen, wobei auch die Rumpfmuskulatur ergriffen wurde.

C. Ursachen.

Dabei sind zu nennen als 1. vorbereitende: a) hereditär neuropathische Belastung, b) schlechte Ernährungsweise, c) Blutarmut, Tuberkulose, d) Pubertätsentwicklung;

als 2. gelegentliche, direkt auslösende: a) viele außerhalb der Schule liegende (Schreck, Angst usw.), b) in der Schule durch die gesamte Einrichtung, deren Betrieb, auch die Person des Lehrers, c) die Ueberbürdung durch die Volksschule. Sie darf als auslösendes Moment der Nervenleiden — Nervosität i. e. S. — die ein günstiger Boden für solche Epidemien sind, nicht übersehen werden.

D. Behandlung.

Hier kommen für den Pädagogen folgende Maßnahmen in Betracht: 1. Isolierung der erkrankten Kinder. Ob Errichtung von „Sammelklassen für Zitternde" — Basel — zu empfehlen ist, ist fraglich. Am besten Unterbringung ins

Krankenhaus. 2. Große Schonung empfiehlt sich im Turnen, Schreiben, Handarbeiten, Memorieren. 3. Als Hemmung empfehlen sich leichte Freiübungen zu Anfang der Stunde. 4. Weil aber die Krankheit psychischen Ursprungs ist, wird auch am zweckmäßigsten psychisch auf die Kinder einzuwirken sein. „Die Ueberrumpelungsmethode" und „zweckmäßige Nichtbeachtung" zeigte sich besonders bei Knaben sehr erfolgreich. 5. Uebertriebene Teilnahme ist nicht am Platze. 6. Strafe und Schläge verschlimmern die Zustände. 7. Stärkung des Körpers, Bewegung in frischer Luft.

E. Verhütung.

Für den Pädagogen gibt es zwei Mittel: 1. schnelles, richtiges Erkennen der nervösen Störung. 2. Zweckmäßige Behandlung der Kinder im Unterricht.

Für 1 ist zu fordern, daß der Pädagoge alle nervösen Erscheinungen und alle somatisch krankhaften Zustände der Kinder wegen ihrer Entstehungsweise und wegen der Möglichkeit ihrer psychischen Beeinflussung genau kenne und beachte.

Für 2 sind drei Forderungen zur Verhütung der Nervosität zu erfüllen:

a) Sorge für Beruhigung der Kinder, wodurch das Sicherheitsgefühl, ein positiver Gefühlston, erzeugt wird, das überstrahlt auf alle anderen Vorstellungen.

b) Bewahre das Kind vor Affekten!

c) Härte das Kind im Affektleben ab! (Prof. Ziehen.)

Die öffentliche Schule ist der geeignete Ort für nervöse Kinder, da der Umgang mit gesunden abhärtet und schließlich zur Selbstbeherrschung führt.

Bildungsanstalten des Staates, der Provinzen bezw. Kreise und der Kommunen für Schwachsinnige im Deutschen Reiche.

Von

Lehrer F. Weigel, Herausgeber d. „Päd. Zeitfrage", München.

Schon vor 13 Jahren hat Trüper auf die nervenzerrüttenden Schädigungen von Alkohol, Kaffee und Tee hingewiesen und auf die in deren Verfolg liegende Gefahr geistiger Minder-

wertigkeit; Univ.-Prof. Dr. Strümpell hat inzwischen den Mißbrauch der Verabreichung der genannten Genußmittel an Kinder als Ursache psychopathischer Erscheinungen aufs schärfste gegeißelt; Direktor Dr. Heller verbannte in ernsten Mahnworten „Russischen Tee und Bohnenkaffee" gleich dem Alkohol von der Ernährung dieser Kinder; Anstaltsarzt Dr. Heyn wies in 17,6% der Fälle von Schwachsinn Alkohol- und Kaffeegenuß der Kinder als Ursache nach. Trotz dieser klaren Verurteilung der Genußmittel in der Ernährung der Kinder durch die Männer der Wissenschaft wie der Praxis, und trotzdem wir in Milch, Malzkaffee, Fruchtlimonaden und einheimischen Teearten besten Ersatz für jene Getränke haben, wird doch wenig auf diese Verhütungsmaßregel des Schwachsinns geachtet. Aehnlich ist es mit dem Schutz der Kinder vor Kopfverletzungen und mit Verhütung von Mißgriffen in der geistigen Erziehung. So ist es kein Wunder, daß immer wieder eine große Zahl von geistig minderwertigen Kindern aus der Normalschule ausgewiesen und eigenen Bildungsstätten zugeführt werden muß. Deutschland hat gegenwärtig an solchen Instituten 81 geschlossene Anstalten mit 5219 Schülern, 162 Hilfsschulen für Schwachsinnige mit 14073 Kindern und 22 Städte mit Sonderklassen nach dem Mannheimer System. Staatsanstalten sind hiervon nur acht geschlossene Anstalten mit 903 Schülern; Provinzialanstalten sind fünf mit 458; städtisch sind zwei geschlossene Anstalten mit 251 Schülern. Der größte Teil der Arbeit bleibt also privater Wohltätigkeit, charitativen Einrichtungen zu tun. Es ist dies bedauerlich, da Privatanstalten mit der Schwierigkeit der Gewinnung erster Lehrkräfte zu rechnen haben, da ferner die finanzielle Fundierung die rechte Ausgestaltung der Bildungsarbeit oft beeinträchtigen muß, besonders aber, weil die private Hilfe immer unzureichend bleibt. Trotzdem Bayern allein 17 Anstalten für diese Kinder besitzt, mußten doch in einem einzigen der acht Kreise Bayerns nach der Statistik von 1902 über 200 solcher Unglücklichen unversorgt bleiben. Für Preußen wird diese Zahl auf ca. 2000 angegeben. Aehnlich wie bei den Taubstummen und Blinden müssen daher auch hier Staat und Provinzen bezw. die Kreise eintreten. Die Städte sind zum weiteren Ausbau des Hilfsschulwesens verpflichtet.

Nach den statistischen Feststellungen könnten etwa 600 deutsche Städte an die Einrichtung von Hilfsklassen gehen; 162 haben den Schritt erst getan. Weiter kommt für große Städte mit mehrfach parallel aufsteigenden Klassensystemen die Einrichtung von Sonderklassen im Sinne des Mannheimer Systems in Betracht. Und kleine Städte, selbst größere Landgemeinden sollten als Ersatz der Hilfs- und Sonderklassen Nachhilfestunden durch Lehrkräfte einrichten lassen, denen Gelegenheit gegeben wird, sich mit Theorie und Praxis der Heilpädagogik etwas vertraut zu machen.

Die Beziehungen der Sozialhygiene zu den Problemen sozialer Erziehung.

Von

F. Lorentz, Berlin.

Bei dem Fortschreiten der Kultur tritt immer mehr das Bestreben zutage, stets weitere Kreise unseres Volkes zu befähigen zur Anteilnahme an den gemeinsamen Angelegenheiten. Soll sich die Menschheit entwickeln zur höchsten Blüte, so muß bereits die Jugenderziehung all ihre Kräfte daran setzen, ein an Leib und Seele gesundes und kräftiges Geschlecht heranzubilden. Zu Kämpfern für die Fortentwicklung der Kulturwerte will die soziale Pädagogik die Zöglinge heranbilden und richtet dabei ihr Hauptaugenmerk auf die Gestaltung der Willenserziehung. Sie findet eine segensreiche Mithelferin in der Sozialhygiene, welche auch den Schüler bewahren will vor den gesundheitlichen Schädigungen, welche die heutige Gesellschaft in ihren Organisationen ausübt. Die Betonung und Berücksichtigung des sozialen Milieus, in dem das Kind aufwächst, ist in erzieherischer und hygienischer Hinsicht von hoher Bedeutung.

Zahlreich und schwer sind die Schädigungen des Familienlebens, welche die fortschreitende Zivilisation mit sich bringt. Die umgeänderten Lohn- und Erwerbsverhältnisse verfehlen nicht ihren Einfluß auf die Erziehung und Gesund-

heit im Elternhause. Das Bestreben der Sozialhygiene, durch gesetzliche Maßnahmen dahin zu wirken, die Frauen immer mehr von der Fabrikarbeit auszuschließen; die vereinte Arbeit von Eltern, Lehrern und Aerzten zur Durchführung des Kinderschutzgesetzes, die Einführung des Haushaltungsunterrichtes an Mädchenschulen, und vor allem die Schülerspeisungen erscheinen recht geeignet, das gesundheitliche Befinden nicht nur einer kleinen Schülergemeinde, sondern unseres gesamten Volkskörpers zu heben.

Zur Frage der Schulorganisation liefert ebenfalls die Sozialhygiene gewichtige Argumente. Die Einrichtungen des Staates und der Gemeinden zur Erziehung und Ausbildung der geistig Schwachen und Hilfsbedürftigen müssen sich immer zahlreicher gestalten zu notwendigen Aggregaten unseres Volksschulkörpers. Besonders die in Mannheim durchgeführte Schulorganisation des dortigen Stadtschulrats Prof. Dr. Sickinger erweist sich als eine hochbedeutsame sozialhygienische Institution.

Die Nervosität unseres Zeitalters, sich auch zeigend in mancherlei krankhaften Störungen bereits unter den Schülern und Schülerinnen, erfordert zu ihrer Abhilfe der Mitarbeit der Schule und der Lehrer. Die schon mehrfach geforderte allgemeine Volksschule dürfte sich zu einer Einrichtung für die soziale Wohlfahrt gestalten, besonders, wenn man bedenkt, wie in unserer heutigen Zeit so manche Schülerpersönlichkeit in körperlicher und geistiger Hinsicht einem falschen vorgesteckten Bildungsziele durch den Unverstand und die Eitelkeit seiner Eltern in einer, seinen geistigen Anlagen nicht entsprechenden Bildungsanstalt geopfert wird.

Zur Abstellung gesundheitlicher Schäden und zur Förderung sanitärer Zustände sind gesetzliche Verordnungen und Maßnahmen allein niemals ausreichend. Diese müssen von den weitesten Volkskreisen in ihrer Zweckmäßigkeit erkannt und von ihnen in verständnisvoller Weise in die Tat umgesetzt werden. Hier kann bereits die Schule helfen, die durch manche Voreingenommenheit und Indolenz herabgeminderten sozialen Lebensbedingungen zu bessern und den Sinn für Gemeinschaft in die Kinder pflanzen. Dann wird es gelingen, die Volkskrankheiten zu bekämpfen, und insonderheit auch die am Marke unseres Volkes zehrende Tuberkulose zu unterdrücken. Ein

gesundes, kräftiges und fruchtbares Geschlecht wird dann unserm Volke erwachsen. Dazu muß jedes Glied mit Hand anlegen, wenn nicht anders „das Staatsschiff unter dem Minierwerk des Wurmes der depenzierten Volkskraft zugrunde gehen soll.“ (Breitung.)

Die soziale Pädagogik erstrebt eine Ausbildung von Gegenwartsmenschen, die ihre Kräfte in den Dienst des Ganzen stellen. Dabei kann sie aber nicht achtlos an den Maßnahmen vorübergehen, welche die gleichfalls auf die soziale Wohlfahrt hinzielende Sozialhygiene zur Erhaltung der Kollektivgesundheit vorgezeichnet hat. Durch die Sozialpädagogik in Gemeinschaft mit der sozialen Hygiene wird der Geist der Solidarität in die Glieder einer Gemeinschaft gepflanzt zur gedeihlichen Fortentwicklung derselben, in wahrer Betätigung des Pestalozziwortes:

„Nicht mir, sondern den Brüdern,
Nicht der eignen Ichheit, sondern dem Geschlechte!“

Die Taubstumm-Blinden.

Von

G. Riemann, Königl. Taubstummenlehrer.

Der Vortragende weist zunächst darauf hin, daß durch die Schrift von Helen Kellers „The story of my life“ das gebildete Publikum mit der Möglichkeit der Ausbildung Dreisinniger bekannt geworden sei, hob dann den sonstigen Wert dieses Buches hervor und kennzeichnete die Verhältnisse, unter denen Helen Keller eine so gute Ausbildung erlangen konnte. Er nannte diese so günstigen Verhältnisse treffend „ein Gemeinschaftsleben“ zwischen Schülerin und Lehrerin. Darauf beleuchtete er einige Uebertreibungen, die im Anschluß an das dort Erreichte ausgesprochen wurden und sprach von den sonst bekannt gewordenen Einzelfällen des Unterrichts Taubblinder. Als statistisches Material führte er an, daß nach der vorletzten Zählung in Preußen 215 Taubblinde vorhanden waren, wovon 40 im Alter von 3—20 Jahren standen. Der

Vortragende unterschied drei Kategorien dieser Unglücklichen: 1. Taubblinde von Geburt; 2. Taubblinde, die bei Eintritt der Katastrophe schon Sprache hatten, diese aber auch wieder verloren und sie nun auf künstliche Weise wieder- oder neuerlernen müssen, und 3. Taubblinde, denen die Sprache erhalten blieb. Die Methode, die beim Unterricht solcher Kinder angewendet werden muß, stellte er dar, indem er auf den Unterricht der beiden anwesenden Schülerinnen einging. Die jüngste Schülerin, Johanna Schlottmann, die im Alter von vier Jahren nach der Genickstarre ertaubte und erblindete und seit vorigen Herbst Unterricht hat, konnte schon kleine Sätzchen im Fingeralphabet sprechen und sprach dann auch in der Lautsprache Laute, Silben und Wörter, die sie bisher durch das Gefühl wiedererlernt hat. Die zweite Schülerin, Hertha Schulze, ist 1876 geboren und verlor ebenfalls im vierten Lebensjahr nach einer Gehirnhautentzündung Gefühl und Gehör. Sie war vollständig taubstumm geworden und hat dann Unterricht im Fingeralphabet, der Lautsprache und Gebärdensprache erhalten, der es ermöglichte, daß sie vor fünf Jahren konfirmiert wurde. Genaueres über ihren Bildungsgang findet sich auch im II. Jahrgang unserer Zeitschrift. Sie hatte diesmal das Gedicht von Schwab „Das Gewitter" gelernt. Riemann richtete in der Gebärdensprache auf den Inhalt gehende Fragen an die Schülerin, die von dieser in der Lautsprache beantwortet wurden. Die Antworten zeigten, daß H. Schulze volles Verständnis für die Sache hatte. Der Kürze der Zeit wegen mußte sich der Vortragende auf die pädagogische Behandlung der Kinder beschränken, empfahl aber für psychologische Fragen seine[1]) und andere Schriften über diesen Gegenstand. Besonders hob Riemann noch hervor, wie wichtig eine Spezialanstalt für solche Kinder sei und teilte mit, daß am 2. Juli v. J. eine solche in Nowawes bei Potsdam geweiht werden konnte, deren Entstehen dem lebhaften Eintreten des Herrn Landesdirektor, Exzellenz, Freiherrn v. Manteuffel und des Herrn Landessyndikus Gerhard für eine solche Spezialanstalt zu danken ist. Man hofft, daß nach dem Vorbilde

---

[1]) G. Riemann, Taubstumm und blind zugleich. (Wiegandt u. Grüben-Berlin.) 1,50 M. Psychologische Studien an Taubstumm-Blinden. (Fröhlich-Berlin NO.) 1 M.

der Provinz Brandenburg auch bald andere Provinzen eine geregelte Unterstützung der Anstalt zusagen werden. Riemann schloß seine Ausführungen mit einem warmen Appell an alle Anwesenden, mit dafür zu sorgen, daß alle Taubstumm-Blinden ein menschenwürdiges Dasein und besonders ein menschenwürdiges Wissen und Denken gesichert werde.

Die soziale Fürsorge für sprachgestörte Kinder.

Von

H. Gutzmann.

Der Vortragende berechnet die Gesamtzahl der stotternden Schulkinder im Deutschen Reiche auf nahezu 100 000, d. h. auf 1% aller Schulkinder, ein Resultat, das auch in anderen Ländern durch statistische Erhebungen sich ergeben hat, so in Dänemark, in Ungarn, in Nordamerika, in Belgien. Unter den Erwachsenen nimmt der Verfasser bei den Frauen 0,025% und bei den Männern 0,225% Stotternde an, so daß auf 1000 erwachsene Männer mindestens 2,25 Stotterer kommen; das ergibt, da wegen schweren Stotterns eine Einstellung in das Heer nicht erfolgen kann, für Deutschland jährlich wenigstens 1000 Mann, die nur wegen Stotterns dienstuntauglich sind. Aber nicht allein die Diensttauglichkeit, sondern fast alle Berufe erfordern eine normale Sprache; das ist der Grund, weswegen seit ungefähr 20 Jahren in Deutschland von den Gemeinden und Behörden Einrichtungen getroffen sind, um bereits in der Schule das Stottern zu bekämpfen. Vortragender gibt einen Ueberblick über die Einrichtung dieser in Deutschland zuerst eingeführten Schulkurse und ihre Resultate, weist aber darauf hin, daß in andern Staaten eine einheitlichere Organisierung der Fürsorge für sprachgestörte Kinder getroffen ist, so besonders in Dänemark und in Ungarn. Der Vortragende hält die einheitliche Leitung der gesamten Fürsorgeeinrichtungen für die sprachgestörten Kinder auch für Deutschland oder wenigstens für die einzelnen Bundesstaaten für erstrebenswert, ferner schlägt

er vor, daß eine systematische Bekämpfung besonders des Stotterns, aber auch der Aussprachefehler bereits in den Kindergärten eintreten solle, also in der vorschulpflichtigen Zeit, damit das Kind mit einer normalen Sprache in die unterste Schulklasse eintrete. Anfänge, diese Vorschläge zu verwirklichen, sind bereits in Frankfurt a. M. gemacht worden. Auch die Schuleinrichtungen selbst könnten größere und dauernde Erfolge erzielen, wenn nicht nur einzelne Lehrer mit dem Wesen und der Behandlung der Sprachstörungen vertraut gemacht würden, sondern, wenn bereits auf dem Seminar alle zukünftigen Volksschullehrer diese Unterweisung erhielten. Vortragender wünscht daher, daß bereits auf den Seminarien Vorträge über Sprachstörungen, ihre Entstehung, Verhütung und schulgemäße Bekämpfung gehalten würden, daß die Lehrer dort über die Grundsätze der Sprachphysiologie ausführlicher instruiert würden. Auf diese Weise würden sie ein besseres Verständnis für die so häufig in der Schule auftretenden Sprachhemmungen bekommen. Dazu würde es genügen, wenn für diesen Zweck geeignete Seminarlehrer an ein Zentrum, z. B. an die Universität Berlin für gewisse Zeit abkommandiert würden, wo sie für ihre Seminarvorträge in einem längeren Kursus vorbereitet würden. Ebenso sollten auch die Lehrer der höheren Schule auf der Universität diesen Teil der pädagogischen Pathologie kennen lernen; endlich sollten die sprachgestörten Kinder in Rücksicht auf die meist neuropathologische Basis ihres Uebels besonders bei der Auswahl zu Ferienkolonien berücksichtigt werden. In Berlin besteht ein besonderer Verein dafür, stotternde Kinder in die Ferienkolonien zu schicken. Aeußerst wichtig wäre schließlich die Durchführung einer allgemeinen Statistik der Sprachstörungen wenigstens für die Schulkinder. Erst eine sorgsame allgemeine, einheitlich durchgeführte Statistik wird auch die Fürsorge für die sprachgestörten Kinder allgemein machen. Vortragender schließt seine Ausführungen mit folgenden Schlußsätzen: Da die Sprachstörungen eine hervorragende soziale Schädigung ausmachen, so müssen die öffentlichen und privaten Maßnahmen gegen die Verbreitung derselben weit mehr ausgedehnt werden. Nur in gemeinschaftlicher Tätigkeit von Lehrer und Arzt kann das erwünschte Ziel erreicht werden. Dazu hat sich einerseits die Ausbildung des Lehrers auf dem Seminar

auch auf Sprachphysiologie, Sprachhygiene und Sprachstörungen der Schulkinder zu erstrecken, andererseits muß dem Arzte während und nach seiner Studienzeit Gelegenheit geboten werden, sich hierin möglichst ausführlich zu instruieren; ganz besonders der Schularzt muß auf diesem Gebiete umfassende Kenntnisse besitzen; dazu ist es notwendig, daß eine zentrale Einrichtung in Form eines staatlichen Ambulatoriums für Sprachstörungen geschaffen wird. Endlich ist eine allgemeine und gleichartige Statistik über das Vorkommen der einzelnen Sprachstörungen im Deutschen Reiche anzustreben; die dazu nötigen vorbereitenden Schritte müssen von einer aus Aerzten und Schulmännern gleichmäßig zu bildenden Kommission beraten werden.

Die Geschichte der Pädagogik im Jahre 1906.

Von

Theodor Fritzsch.

I. Allgemeines.

Staaten, Landschaften, Städte.

Allgemeine Ueberblicke über die wichtigsten Veröffentlichungen in unserem Gebiete geben die „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", die sich unter Alfred Heubaums umsichtiger Leitung zu einem Sammel- und Mittelpunkte aller jener Bestrebungen entwickelt haben, die in den Ländern deutscher Zunge auf Durchforschung der Erziehungs-, Unterrichts- und Schulgeschichte gerichtet sind. In dem sechzehnten Jahrgang findet sich ein fortlaufender „Jahresbericht" in folgender Verteilung: I. Das Mittelalter (Richard Galle, S. 50ff.). II. Das Zeitalter des Humanismus (Rudolf Wolkan, S. 70ff.). III. Die Reformationszeit (Georg Mertz, S. 89ff.). IV. Die Neuzeit (Alfred Heubaum, S. 170ff). V. Geschichte der deutschen Universitäten (Hermann Michel, S. 278ff.). VI. Geschichte der höheren Schulen (Martin Wehrmann, S. 333ff.). VII. Geschichte der Volksschule und Lehrerbildung (Eduard Clausnitzer, S. 347 ff.). — Ueber die Programme und Dissertationen gibt schnelle und sichere Nachricht der „Bibliographische Monatsbericht über neu erschienene Schul- und Universitätsschriften" (Dissertationen, Programmabhandlungen, Habilitationsschriften usw.). Unter Mitwirkung und mit Unterstützung mehrerer Universitätsbehörden herausgegeben von der Zentralstelle für Dissertationen und Programme der Buchhandlung Gustav Fock G. m. b. H.

in Leipzig. Seit 1889 erscheinen jährlich 12 Nummern (über 200 S. 8°, 3,50 Mk.) mit einem systematischen Sachregister, welches den Gebrauch wesentlich erleichtert. In den ersten 16 Jahrgängen sind nicht weniger als 62713 Abhandlungen verzeichnet. Pädagogische Abhandlungen enthält der 16. Jahrgang: 227. — Ein systematisch geordnetes Verzeichnis der österreichischen Mittelschulen, in dem auch sehr viel Material zur Geschichte der Pädagogik steckt, hat Josef Bittner, k. k. Professor am II. Staats-Gymnasium in Czernowitz, zusammengestellt. (III. Teil: Die Arbeiten aus den Jahren 1890—1905 enthaltend. Selbstverlag. 175 u. 27 S. 8°.) — Von dem bekannten Soziologen und Pädagogen an der Leipziger Universität, Paul **Barth**, ist ein Buch erschienen, das sich betitelt: „Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Auf Grund der Psychologie der Gegenwart dargestellt." (Leipzig, Ambr. Barth XII u. 516 S. 8°, 7,20 M.) Wenn es auch nicht unmittelbar in diesen Bericht gehört, so muß es doch an dieser Stelle erwähnt werden, weil das Buch außerordentlich viel wertvolles geschichtliches Material enthält, so daß man ihm den Untertitel geben könnte: „Auf historischer und psychologischer Grundlage dargestellt." Gerade dies fortgesetzte Bezugnehmen auf die Vergangenheit bedeutet einen großen Vorzug des Buches in einer Zeit, wo man das, was die Pädagogik bisher geleistet hat, für nichts achtet und alles Heil vom Experiment erwartet. In der Einleitung werden Begriff und Ziel der Erziehung, Psychologie und Ethik als Grundlagen der Erziehungs- und Unterrichtslehre und die Macht der Erziehung behandelt. Die allgemeine Erziehungslehre zerfällt in Bildung des Willens und Bildung des Gefühls. Die allgemeine Unterrichtslehre oder Bildung des Geistes zeigt die psychologischen Bedingungen eines erfolgreichen Unterrichts (Anschauung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Urteil, Fertigkeiten) und die organisatorischen Bedingungen des Unterrichtes (Lehrplan und Lehrgang). Die spezielle Erziehungs- und Unterrichtslehre bildet den zweiten Hauptteil des Buches, in dem bei Behandlung der einzelnen Fächer die Literatur bis in die jüngste Zeit hinein sorgfältig benützt worden ist. Wie geschickt Barth geschichtliche Stoffe zu verwerten weiß, sei an einem Beispiele gezeigt. In dem Kapitel über „Die Macht der Erziehung" gibt er zunächst in einer geschichtlichen Uebersicht

die Ansichten der führenden Geister über diesen Punkt von den Tagen des Altertums bis in die jüngste Zeit wieder, charakterisiert sodann den Standpunkt der Gegenwart und schließt mit folgenden Worten: „Diese drei Klassen von Tatsachen: die Umwandlung der tierischen Instinkte, die Wirkungen der Suggestion sowohl im pathologischen wie im normalen Zustande, und die Erfolge an geistig und sittlich minderwertigen Kindern sind geeignet, das Vertrauen zur Macht der Erziehung wiederherzustellen. Und so findet es sich auch hier, daß die Größen der Menschheit trotz allem Wandel der Anschauungen im großen und ganzen recht behalten. Sokrates, Plato, Aristoteles, Leibniz, Kant haben doch tiefer gesehen als Schopenhauer, Zola und Ibsen." (S. 29.) Barth stützt sich aber nicht allein auf die Vergangenheit: sein Buch baut sich auch mit den Mitteln des modernen Denkens auf. Die Fortschritte der Psychologie sind überall herangezogen und genügend verwertet worden. Verwiesen sei da besonders auf die Kapitel Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Barth bespricht z. B. die Beeinflussung der höhern Zentren durch Gifte, die Ermüdung, ihre Messung und Bekämpfung, die Vermeidung der Ermüdung; beim mechanischen Memorieren behandelt er den Einfluß der Länge der Reihen, Erlernen und Behalten, die Folge der Glieder einer Reihe, die rhythmische Gliederung der Reihen, die Qualität des Memorierstoffs, das komplikative Gedächtnis, den Einfluß der Uebung auf das Gedächtnis. Außer der modernen Psychologie ist auch die jüngste Wissenschaft, die Soziologie, zu Rate gezogen worden, soweit sie bisher sichere Ergebnisse geliefert hat. Besonders muß auch hervorgehoben werden, daß Barth bei Abfassung seines Buches alle Arten der Schulen im Auge gehabt hat. Er widmet es allen „Arbeitern an der Menschenbildung, Künstlern mit dem Willen und dem Geiste — in der Hoffnung, daß sie, was an der Theorie etwa unvollkommen oder unvollständig ist, aus den Eingebungen ihrer Erfahrung ergänzen werden". Doch findet auch die Praxis ihre Rechnung. Ausgezeichnet in Form wie im Inhalt ist z. B. die Darstellung der Herbart-Zillerschen Formalstufen S. 303—323. Aeußerst scharfsinnig weist er hier u. a. nach, daß der Aufbau der Schillerschen Abhandlung über „Anmut und Würde" der Folge der formalen Stufen entspricht. Volles Lob verdienen auch die beiden ausgeführten Lehrbeispiele. Der Praxis vermögen

ferner die nach seiner Anweisung gefertigten Geschichtstabellen gute Dienste zu leisten. Bei der Fülle des gebotenen Stoffes ist es natürlich schwer, einzelnes herauszugreifen, anderseits ist es selbstverständlich, daß man in manchem anderer Ansicht sein kann. Hier möge dieser kurze Hinweis genügen, das vortreffliche Buch uneingeschränkt zu empfehlen. Keiner wird es ohne Gewinn studieren. Möchte es nur recht viele Leser finden! Die Geschichte der Pädagogik, die der gelehrte Verfasser schon früher vom soziologischen Standpunkt aus beleuchtet hat (s. Bericht des Vorjahres!), soll nun von ihm in einem größeren Werke dargestellt werden, das besonders die Wechselbeziehungen der Erziehung zu den Veränderungen der Gesellschaft verfolgen will. Hoffentlich geschieht dies recht bald! — Als Jubiläumsgabe ist zu betrachten das 100. Bändchen der Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens „Aus Natur und Geisteswelt": Friedrich Paulsen, **Das deutsche Bildungswesen** in seiner geschichtlichen Entwicklung. (Leipzig, B. G. Teubner. IV u. 192 S. 8°, geh. 1 Mk., geb. 1,25 Mk.) Einer Empfehlung bedarf das Büchlein nicht, Paulsens Name genügt, ihm weiteste Verbreitung zu verschaffen. Es seien nur aus dem Vorwort einige Sätze herausgehoben: Eine solche Skizze hat den Vorteil, „daß sie die großen Richtlinien der Bewegung schärfer hervortreten läßt, zugleich drängt sie dahin, den Blick vorwärts zu wenden und jene Richtlinien in die Zukunft zu verlängern. Vielleicht gelingt es auf diese Weise, die Geschichte des Bildungswesens, die so leicht in uferlose Breite oder in ziellose Ausgraberei sich verliert, in den Dienst der Bildungspolitik der Gegenwart zu bringen. Daß bei dieser Fassung der Aufgabe die Darstellung über die früheren Zeiten rascher hinweggeht, mit der Annäherung an die Gegenwart an Ausführlichkeit gewinnt, wird nicht mißbilligt werden." — In der Sammlung Göschen (Leipzig, G. J. Göschen) ist als No. 275 und 276 herausgekommen: Friedrich Seiler, Geschichte des deutschen Unterrichtswesens. I. Bändchen: Von Anfang an bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. (116 S. 8°, geb. 80 Pf.) II. Bändchen: Vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart. (120 S. 8°, geb. 80 Pf.) Die Büchlein sind geeignet, schnell und gut über die Schulen und Schulkämpfe der Gegen-

wart zu orientieren. — In derselben Sammlung ist in zweiter Auflage erschienen No. 145: H. Weimer, Geschichte der Pädagogik. (148 S. 8°, 80 Pfennig). — Seitdem die preußischen Bestimmungen verlangen, daß die Hauptwerke der pädagogischen Literatur ganz oder in den wichtigsten Abschnitten zu lesen sind, sind eine ganze Reihe von Lesebüchern zur Geschichte der Pädagogik entstanden, so z. B.: „Lesebuch zur Geschichte der Pädagogik. Zunächst für Seminarzöglinge sowie für Lehrer und Lehrerinnen. Herausgegeben von Karl Kretschmer." (Habelschwerdt, Franke [J. Wolf], 528 S. gr. 8°, 5 Mk., geb. 5,75 Mk.) Wenn es im Vorwort dieses Buches heißt: „Nun macht aber die Beschaffung der nötigen Quellenschriften wegen der hohen Kosten erfahrungsgemäß nicht geringe Umstände," so muß darauf hingewiesen werden, daß dies neuerdings, seitdem eine Anzahl pädagogischer Quellenschriften bei Reclam erschienen sind, nur zum Teil zutrifft. — In zweiter Auflage liegt vor: Jos. Schiffels, Auswahl pädagogischer Klassiker. Ausführliche Inhaltsangabe pädagogischer Quellenschriften nebst vielen wörtlich angeführten Kernstellen. Ein Lesebuch für die Geschichte der Pädagogik. (Paderborn, Ferdinand Schöningh, IV u. 421 S. 8°, 3,60 Mk.) Das Buch ist das erste dieser Art auf katholischer Seite. — In sechster Auflage ist erschienen: „K. Heilmann, Handbuch der Pädagogik. III. Band. Geschichte der Pädagogik. Mit Abbildungen und Kartenskizzen." (Leipzig, Dürr. 335 S. gr. 8°. Geh. 4 Mk., geb. 4,60 Mk.) Zu diesem Buche ist auch ein Wiederholungsbuch erschienen: „Tabelle der Geschichte der Pädagogik" von K. Heilmann. (Leipzig, Dürr, 54 S. 8°, geb. 1 Mk.) Ob sich solche Tabellen die Schüler nicht besser selbst anfertigen? — Endlich ist auch zu erwähnen: „Schorns Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern." 23. Auflage, bearbeitet von Friedrich von Werder. (Leipzig, Dürr, 525 S. gr. 8°, 4,60 Mk.) — Der Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh bringt in vierter Auflage: O. Fischer, Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen bis zum Tode Pestalozzis übersichtlich dargestellt. Ein Hilfsbuch für Examinanden. Vierte Auflage bearbeitet von R. Schulz. VII u. 226 S. 8°, 3 M., geb. 3,50 M.) „Dieses Buch ist für Lehrer bestimmt, die sich auf das zweite Examen nach den norddeutschen Bestimmungen vorzubereiten

haben, wird aber auch an Seminaren benutzt. Verfasser behandelt die bedeutenderen Pädagogen des Altertums, der Griechen und Römer, sodann die christlichen vor und nach Karl dem Großen und schließt mit Pestalozzi. In gedrängter Kürze wird deren Leben dargestellt, ihre Schriften und ihr Wirken nach den Anschauungen der Neuzeit auf ihren Wert geprüft, auch der Schattenseiten wird gedacht, und so den Kandidaten ein übersichtliches Bild vermittelt." Als Fortsetzung des Fischerschen Buches ist zu nennen: R. Schulz, Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen des neunzehnten Jahrhunderts übersichtlich dargestellt. Ein Hilfsbuch für Examinanden. Mit einem Plan für einen Mustervolkskindergarten. (VI u. 296 S. 8⁰, 3,50 M., geb. 4 M.) — Von den interessanten „kleinen Beiträgen zur Geschichte der Pädagogik", die der verdienstvolle Leiter des Berliner Schulmuseums, A. Rebhuhn, in der literarischen Beilage zur Pädagogischen Zeitung gibt, sind diesmal zu erwähnen: 1. Bildliche Darstellungen aus dem Gebiete der Erziehung (1906, No. 3). 2. Karrikaturen aus dem Schulleben (1906, No. 9). 3. Denkmünzen (1906, No. 11 u. 12). Die beiden ersten Aufsätze bringen ein Verzeichnis der bildlichen Darstellungen, die sich in den „Monographien zur deutschen Kulturgeschichte" nicht finden, die aber im deutschen Schulmuseum aufbewahrt werden. Die Zusammenstellung der Denkmünzen, die sich auf die Schul- und Erziehungsgeschichte beziehen, gibt zugleich eine dankenswerte Anregung, dieses stark vernachlässigte Gebiet in Angriff zu nehmen. — „Beiträge zur **Geschichte des Lehrerstandes**" nennt sich bescheiden ein hochbedeutsames Werk von Wohlrabe, welches bereits in dritter Auflage vorliegt und unter dem Titel erschienen ist: „Der Lehrer in der Literatur." (Osterwieck a. Harz, A. W. Zickfeldt, XVI u. 563 S. 8⁰, elegant geb. 5,50 Mk.) In drei Abteilungen — Biographisches, Romanliteratur, Dramatisches — läßt der Verfasser über 50 Dichter und Schriftsteller mit ungefähr 100 ihrer Geistesprodukte zu Worte kommen, um zu zeigen, welche Einschätzung dem Lehrerstand in alter und neuer Zeit zu teil geworden ist. In einleitenden und verbindenden Worten wird das Notwendigste zur Orientierung mitgeteilt. So ist wirklich ein pädagogisches Lesebuch aus der klassischen und schönen Literatur gewonnen worden, wie es in unserer

Literatur einzig dasteht. Es wird zugleich der Unterhaltung und Belehrung dienen, da es auch dem Forscher auf dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik vieles Neue und Interessante bietet. — In der Zeitschrift für Bücherfreunde (1906/07, S. 114 ff.) würdigt Hans Schmidtkunz die Bedeutung der **Comenius-Bibliothek**, die in Leipzig ein eigenes Heim erhalten hat, in dem Aufsatze: „Pädagogisches Buchwesen." — Von Karl Langes klassischem Buche: „Ueber Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie," ist die neunte Auflage erschienen. (Leipzig, R. Voigtlaender, 257 S. 8°, geheftet 3 Mk., geb. 3,60 Mk.) Das Werk, das bereits in mehrere fremde Sprachen übersetzt worden ist, hat in dem Abschnitte über die formalen Stufen des Unterrichts erhebliche Aenderungen und Zusätze erfahren.

Staaten, Landschaften. Die „Pädagogischen Zeitfragen", eine Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Erziehung, herausgegeben von Franz Weigl, bringen als Heft 7 eine Jubiläumsgabe von dem Herausgeber: „Die Schulzustände **Bayerns** bei seiner Erhebung zum Königreich." (München, J. J. Lentner, E. Stahl jun. 64 S. 8°. 80 Pfg.) — P. Schramm veröffentlicht in der Bayrischen Lehrerzeitung (1906, 1—4) einen Aufsatz über „Die **bayerische** Volksschule unter den Königen Bayerns." — „Das Schulwesen im Fürstentum **Corvey** unter oranischer Herrschaft 1803—1807 behandelt Schumacher in einem Programm. (Höxter a. d. W., 21 S. 4°.) — G. Zipp hat zum Gegenstand einer Tübinger Dissertation gewählt: „Die Entwicklung des **französischen** Volksschulwesens in den letzten beiden Jahrzehnten." (1905. 61 S. 8°.) — Heinrich Theodor Kimpel, Geschichte des **hessischen** Volksschulwesens von seinen ersten Anfängen bis zum Jahre 1800. (Kassel, R. Röttger, VII u. 380 S. 8°, geb. 4 Mk.) Das Buch ist als Vorband zu einer Geschichte des hessischen Volksschulwesens im neunzehnten Jahrhundert gedacht. Das gesamte Werk soll das Werden und Wachsen, die Leiden und Freuden der hessischen Volksschule und des hessischen Volksschullehrerstandes schildern. Verfasser hat viel Material herbeigeschafft und vieles davon zum ersten Male veröffentlicht. Auch hier zeigt sich wie anderwärts: Die Anfänge des Volksschulwesens geben Zeugnis von Verkennung und Mißachtung.

Erst das staatliche Eingreifen bringt Besserung in den Schulverhältnissen. Wenn auch der Verfasser, wie er selbst hervorhebt, nur Teilarbeit leisten konnte, weil das Material noch nicht genügend vorhanden war, so ist es ihm doch gelungen, eine schöne Vorarbeit zu liefern. Hoffentlich folgen recht viele seiner Aufforderung: „Man wird jeder einzelnen Schulstelle von ihren ersten Anfängen an nachgehen müssen. Zu solcher Arbeit aber gehören die Kräfte vieler!" — Beiträge zur hessischen Schul- und Universitätsgeschichte. Im Auftrage der Gruppe Hessen, der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von W. Diehl u. A. Messer. (Gießen, Emil Roth. 127 S. 8°.) Band I, 1. Heft enthält folgende Aufsätze: 1. Beiträge zur Geschichte des mittelalterlichen Erziehungs- und Unterrichtswesen in den linksrheinischen Gebieten der ehemaligen Bistümer Mainz und Worms von Franz Falk. 2. Stärke und Zusammensetzung der Studentenschaft in der Frühzeit der Universität Gießen (1607—1624) von Wilhelm Martin Becker. 3. Beiträge zur Schulgeschichte der Pfälzer Aemter Starkenburg, Groß-Umstadt und Oetzberg aus den Kompetenzbüchern von 1566, 1595, 1605 und 1608 von Wilhelm Diehl. 4. Kleinere Mitteilungen von Wilhelm Diehl: a) Ein Gutachten über die Nebenbeschäftigungen von Schulmeistern aus der Zeit um 1675. b) Eine poetische Meldung um Versetzung 1743. c) Protokoll einer Vernehmung Fr. Chr. Laukhardts über die Gießner Studentenorden 1792. d) Stimmen der Väter. — „Das Volksschulwesen in **Mark** und **Cleve** unter Steins Verwaltung (1787 bis 1804)" behandelt Wilhelm Meiner in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte". (16. Jahrg., S. 113—130.) — Heft XVII der „Schriften des Vereins für Geschichte der Neumark" bringt eine Arbeit von Paul Schwartz über „Die **neumärkischen** Schulen am Ausgang des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts". (Landsberg a. W. 1905 in Kommission bei Fr. Schaeffer & Co. [W. Ogoleit & H. Scharf], 221 S. 8°.) Schwartz behandelt auf Grund urkundlichen Materials erst die Stadt- und Landschulen, sodann die Beschaffung der Geldmittel zur Besserung des Schulwesens, ferner die Abiturientenprüfungen von 1789 bis 1806, endlich das Schullehrerseminar in Züllichau. Ein Anhang bringt eine Anzahl von Nachweisen, wovon in unseren Tagen

besonders die Verhältnisse der an Preußen gefallenen polnischen Provinzen interessieren. — In der Statistischen Beilage zur Pädagogischen Zeitung (Febr. 1906, No. 2) teilt Fr. Wienecke „**Preußische** Schulstatistiken aus alter Zeit" mit. Es sind die Durchschnittseinkommen und Stellenzahlen an Stadt- und Landschulen von 1787 und 1819. — P. Machule behandelt in einer Programmarbeit: „Die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens der alten Provinzen des preußischen Staates von 1816—1901. Statistische und andere Notizen." (Teil I. Ratibor 1906. 24 S. 4° mit einer Tabelle.) — Beiheft 12 zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von der Gruppe **Schweiz**, bringt: „Die bernische Schulordnung von 1591 und ihre Erläuterungen und Zusätze bis 1616" von Adolf Fluri. (Berlin, A. Hofmann & Komp. 71 S. 8°, 1,20 Mk.) — Beiheft 11 zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von der Gruppe **Württemberg**, enthält: 1. Julius Brügel: Die Gruppe Württemberg. 2. J. Eitle: Die einstigen Klosterschulen und jetzigen niederen evang.-theologischen Seminarien in Württemberg. 3. Emil Schott: Gedruckte Quellen zur Geschichte des höheren Schulwesens in Württemberg. 4. F. Raunecker: Einige Fälle von Disziplinaruntersuchungen gegen Lehrer an württembergischen Gelehrtenschulen aus dem 18. Jahrhundert. 5. Eugen Schmid: Das württembergische Volksschulwesen im 16. Jahrhundert. (Berlin, A. Hofmann & Komp., IV u. 144 S. 8°, 3 Mk.) — Raunecker gibt in einer Programmarbeit „Beiträge zur Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Württemberg im 17. und 18. Jahrhundert". (Teil I. 1905. 77 S. 8°.) — Städte. Als Band XXXV der Monumenta Germaniae Paedagogica ist bei A. Hofmann & Komp. in Berlin erschienen: Gilow, Dr. Herm., Das **Berliner** Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhange mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt (XII u. 341 S., 10 M.) Ein Werk von grundlegender und symptomatischer Bedeutung! Letzteres wegen des Zusammenhangs, in welchem das Buch erschienen ist. Es ist hocherfreulich und für die Zukunft verheißungsvoll, daß auch Fragen der Facherziehung in den monumentis Germ. paed., den vornehmsten pädagogischen Publikationen, eine Stätte gefunden

haben und damit für die päd. Wissenschaft gewissermaßen hoffähig geworden sind. Verdienstlich ist ferner, daß der Verfasser in breitestem Umfange nachgewiesen und gezeigt hat, von welch' hervorragendem Einflusse eine pädagogische Strömung, hier der Philanthropinismus, auf die Entwicklung des Handelsschulwesens gewesen ist. Das ist um so erfreulicher und von großem praktischen Werte, als in der Folgezeit bis in unsere Tage herein, leider gefördert durch die Gleichgültigkeit der Pädagogen, für diese Fragen die Auffassung vorherrschte, die in Handelsschulen lediglich ein Mittel der Gewerbeförderung sah. Durch Arbeiten wie die vorliegende können alle die ermutigt werden, die auch im Fachschulwesen einen organischen Bestandteil des gesamten Erziehungswerkes sehen. Die „nahe bevorstehende" Eröffnung der Berliner Handelshochschule (Oktober 1906) gibt dem Verfasser Anlaß, nach den Anfängen des kaufmännischen Unterrichtswesens in der Reichshauptstadt zu forschen. Auf Grund eines ausgedehnten gründlichen Quellen- und Archivstudiums zeichnet er ein anschauliches Bild der damaligen Verhältnisse, nicht nur des lokalen Berlins, sondern des deutschen Handelsschulwesens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts überhaupt. Damit erhebt er das Buch zur wichtigsten Quellenschrift für die Geschichte des deutschen Handelsschulwesens. Es gebührt ihm das Verdienst, neben Männern wie Zieger u. a., bis jetzt am meisten dieses dunkle Gebiet erhellt zu haben. Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts, wie das Deutschlands überhaupt, ist charakterisiert durch den Einfluß des Merkantilismus und des Philanthropinismus, einer wirtschaftlichen und einer pädagogischen Strömung. Jener, auf unserm Gebiete vertreten durch einen Marperger u. a., fand seinen Ausdruck in der Idee der Realschule. Deshalb behandelt der Verfasser im 1. Abschnitt des 1. Kapitels (S. S. 15—45) den handelswissenschaftlichen Unterricht in der Realschule J. J. Heckers, „als Bestandteil des Lehrplans einer Universalschule" unter diesem selbst (1747—68, S. 15—39), seinem Nachfolger Silberschlag (1768—84, S. 35—45) und des Stifters Neffen A. J. Hecker (1784—1819), unter dem die reale Abteilung der Anstalt immer mehr zurückgeht. Bedeutungsvoller war der Einfluß des Philanthropinismus. In dessen Charakteristik des Verfassers kommen auch einige wohl ungerechte, wenn auch allgemein ver-

breitete Urteile über diesen vor, z. B. über die „Unterschätzung der idealen Momente des Lebens". Die direkte Verbindung zwischen Merkantilismus und Philanthropinismus wird hergestellt durch die Bekanntschaft Basedows mit Büsch, dem Begründer der ersten deutschen eigentlichen Handelsschule in Hamburg (1768), der ihm Wolke zuführt. (S. 48). In Dessau finden kaufmännische Disziplinen eine Stätte. G. weist nach, daß dabei „vier nacheinander in Geltung gewesene Formen des Gesamtlehrplans der Anstalt zu berücksichtigen sind." (S. 50). Einer der Dessauer Lehrer für Handelswissenschaften war J. M. Fr. Schulz, der der Begründer der Berliner Handelsschule werden sollte. Ein deutliches Bild dieser interessanten Persönlichkeit gezeichnet zu haben, ist ein besonderes Verdienst Gilows. Geboren 1753 in der Priegnitz, kam er schon 1760 nach Berlin, gehörte 1765—71 der Heckerschen Realschule an, bezog 1771 die Universität Halle, wirkte einige Jahre als Lehrer in Halle, als Schriftsteller in Berlin, und wurde 1780 nach Dessau berufen, wo er bis 1791 blieb. Er übernimmt dort bald die Handelswissenschaften, knüpft aber ebenso bald Verbindungen mit Berlin wegen Errichtung eines Handelsinstituts an. Am 4. Mai 1791 wird die „Berlinische Handlungsschule" eröffnet. Sie bestand bis 1803. Die Darstellung ihrer äußeren und inneren Verfassung und ihrer Entwicklung nimmt den größten Teil des Buches ein. (S. 93—184). An dieser Stelle kann darauf nicht weiter eingegangen werden. Widrige Umstände allgemeiner und persönlicher Art brachten die Anstalt nach und nach zurück. Nach jahrelangen Verhandlungen (G. S. 187—199) kam im Januar 1803 die Umwandlung der Anstalt in eine „Königliche Handlungsschule" zustande, die 1806, nachdem Schulz kurz vorher ausgeschieden war, einging. Einen besonderen Wert hat das Buch durch die zahlreichen Beilagen erhalten, in denen seltene Aktenstücke, Denkschriften, Lehrpläne usw. ganz oder teilweise abgedruckt sind. (Dir. Th. Blum, Dessau). — **Bern**, s. Schweiz. — Armin Reiche behandelt in einem Programm der **Bremer** Realschule in der Altstadt „Die Entwicklung des Realschulwesens in Bremen, insbesondere der Realschule in der Altstadt". Ein geschichtlicher Rückblick. (105 S. 8°.) — Julian Kustynowicz gibt in einem Programm des **Brodyer** Gymna-

siums die Entstehungsgeschichte des k. k. Rudolf-Gymnasiums in Brody (II. Teil, 26 S. 8°). — Das **Dresdner** Volksschulwesen im 18. Jahrhundert. Nach den Quellen des Dresdner Ratsarchives bearbeitet von Paul Schulze. (Dresden, O. & R. Becker, VIII u. 91 S. 8°, 1,25 Mk.). Ueber die Anfänge des deutschen Schulwesens in Dresden liegt bereits eine Arbeit vor (von Georg Müller im Archiv für sächsische Geschichte, Bd. 8). Die vorliegende Abhandlung führt in die neuere Zeit, sie gibt erst einen Ueberblick über das Dresdner Volksschulwesen im 16. und 17. Jahrhundert, spricht dann von der Gründung der Armenschulen durch Löscher, von der äußeren und inneren Organisation derselben, und berichtet über die Schule des Waisenhauses, Garnisonschulen und andere deutsche Schulen Dresdens. Zum Schlusse forscht der Verfasser nach den Ursachen des (allerdings erstaunlich) geringen Fortschrittes von 1700—1800, die vor allem in den fehlenden Mitteln zu suchen sind. Da weiß Mangner aus der Leipziger Schulgeschichte desselben Zeitraumes Erfreulicheres zu berichten. (S. Mangner, Leipziger Winkelschulen.) In den „Beilagen" (S. 59—91) sind eine Anzahl Aktenstücke abgedruckt worden. Alles in allem: Das Buch bildet einen wichtigen Baustein zu einer zukünftigen Geschichte des sächsischen Volksschulwesens. — „Zur Geschichte des Realgymnasiums des Johanneums" in **Hamburg** ist eine Hamburger Programmarbeit von F. Tendering betitelt (125 S. 8°). Ferner bringt C. W. G. Wegehaupt „Beiträge zur Geschichte des Wilhelm-Gymnasiums zu Hamburg" in einem andern Programm. (63 S. 4°, mit zwei Tafeln.) — Mitteilungen über die Fürstenschule zu **Joachimsthal** gibt Lindner in der Wissenschaftlichen Beilage der Leipziger Zeitung (1906, No. 24). — Es ist erfreulich, daß man neuerdings in den Geschichtsvereinen mehr als sonst der Schulgeschichte Aufmerksamkeit schenkt. So enthält Bd. VIII der Schriften des Vereins für die Geschichte Leipzigs die „Geschichte der **Leipziger** Winkelschulen". Nach archivalischen Quellen bearbeitet von C. F. Eduard Mangner. (Leipzig, Ferdinand Hirt & Sohn. VIII u. 232 S. 8°, 5,50 Mk.) Mit Recht hebt der Verfasser S. 25 hervor, daß die Geschichte des Winkelschulwesens einer Stadt wie Leipzig nicht allein ein wichtiges Kapitel der Geschichte der Pädagogik, sondern der Kulturgeschichte überhaupt ist. Waren es doch

die verachteten Winkelschulen (schon der Name enthielt eine Brandmarke, vgl. Winkelpresse, Winkeladvokat!), die jahrhundertelang allein für die Unterweisung von Hunderttausenden von Kindern unseres Volkes gesorgt haben. Auf Grund eingehendster Studien und vieler beigebrachter Aktenstücke schildert Mangner das Leipziger Winkelschulwesen von den ältesten Zeiten bis zum Eingehen der letzten Winkelschule in der Mitte des vorigen Jahrhunderts. Auch hier ergibt sich, daß die Volksschule eine Schöpfung des letzten Viertels des 18. und des 19. Jahrhunderts ist. Daß Leipzig dabei einen Ehrenplatz einnimmt, verdankt es seiner Ratsfreischule, die „Vorläufer und Herold des gesamten deutschen Bürgerschulwesens, die erste Stimme des beginnenden Frühlings einer höheren Volksbildung geworden ist." Wie an andern Orten, so ist auch in Leipzig ein Einfluß Pestalozzis auf die pädagogischen Neuerungen nicht nachweisbar. Auf die Ideen des Schweizer Pädagogen wird von den Schöpfern der Leipziger Volksschule nirgends Bezug genommen. Auch die hervorragenden Schulmänner Plato und Gedike erwähnen Pestalozzi nicht. Wohl aber berufen sie sich auf die Philanthropinisten, von denen sie ihre Anregungen empfangen haben. Mangners tüchtige und sorgfältige Arbeit kann aufs beste empfohlen werden! — A. von Sanden gibt in einem Programm von 1905 Beiträge zur Geschichte der **Lissaer** Schule 1555—1905 (104 S. 4°, mit Abbildungen). — Eine „Geschichte der **Mainzer** Realschule" hat Beck in einem Mainzer Programm (24 S. 4°) gegeben. — Das 10. Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von der Gruppe Bayern, enthält: „Geschichte der K. Ludwigskreisrealschule in **München**" von Georg Widenbauer. (Berlin, A. Hofmann & Komp., XI u. 220 S. 8°, 3 Mk.) — „Zur Geschichte des **Pirnaer** Schulwesens von der Reformation an bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts. Als Beitrag zu einer sächsischen Schulgeschichte nach urkundlichen Quellen bearbeitet," ist der Titel einer Dissertation von C. Walther. (Leipzig 1905. 123 S. 8°.) — Im Archiv für Kulturgeschichte, herausgegeben von Georg Steinhausen, befindet sich eine Arbeit des verstorbenen Ad. Hofmeister über „**Rostocker** Studentenleben vom 15. bis 19. Jahrhundert". (IV. Bd. Heft 1 ff.) — Die „Schulordnung des Grafen Otto

zu Schaumburg und des Rates zu Stadthagen für die im Jahre 1565 neuerbaute Schule zu **Stadthagen**" vom Jahre 1571 teilt O. Zaretzky in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" (XVI. Jahrg. S. 163—169) mit. — „Die Geschichte des Städtischen Lehrerinnen-Seminars zu **Thorn**" von C. Maydorn. (Thorn 1906. 20 S. 8°.) — Teil IV der „Geschichte des **Troppauer** Gymnasiums" von K. Knaflitsch ist erschienen. Programm Troppau 1905. 12 S. 8°.) —

II. Persönlichkeiten, Korporationen, Richtungen.

In zweiter Auflage sind erschienen: **Alkuins** pädagogische Schriften. Uebersetzt, bearbeitet und mit einer Einleitung versehen von Joseph Freundgen. (Bd. IV der Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit. Herausgegeben von Hansen, Keller u. Schulz. Paderborn, Ferdinand Schöningh. 180 S. 8°, 1,20 Mark). — **Basedow,** s. Philanthropinismus. — Der XXXI. Band der Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit, herausgegeben von Hansen, Keller, Schulz, enthält: „**Basilius der Große.** Rede an die Jünglinge, wie sie mit Nutzen heidnische Schriftsteller lesen können. Ueber die Aufnahme und Erziehung der Kinder im Kloster. **Johannes Chrysostomus.** Seine pädagogischen Grundstäze, dargestellt in ausgewählten Kapiteln und Zitaten aus seinen Homilien über die paulinischen Briefe. Bearbeitet von Aloys Hülster." (Paderborn, Ferdinand Schöningh, VI u. 55 S. 8°). — In einem Braunschweiger Programm behandelt F. Koldewey: „Paränetische Gedichte des Humanisten **Johannes Caselius**". (1905, 56 S. 8°.) — **Conrad Celtes** s. Humanismus. — Ueber **Leopold Clausnitzer,** der in diesem Jahre verschieden ist, bringen Nekrologe: W. Lahn in der Preußischen Schulzeitung (1906, No. 3), E. Oppermann, Allg. Deutsche Lehrerzeitung, herausgegeben von Kießling u. Mittenzwey (1906, No. 2) und C. Röhl, Pädagogische Zeitung (1906, No. 6). — Johann Amos **Comenius'** didactica magna. Uebersetzt und herausgegeben von Walther Vorbrodt. (Leipzig, Dürr. 182 S. gr. 8°, geheftet 2 Mk., in Leinewand gebunden 2,60 Mk.) Nach dem Titel könnte es scheinen, als

ob es sich um eine ungekürzte Ausgabe dieses grundlegenden Werkes handele. Dies ist jedoch nicht der Fall. Der Herausgeber wollte des Comenius Didaktik in einer Form bieten, durch die es Lehrern und Seminaristen „ein stets bereites Brevier, ein handliches Vademekum ihrer hohen Kunst und ein lieber Lebensfreund werden möchte". Der Umfang des Buches ist durch Kürzungen fast auf die Hälfte beschnitten worden. Dies gereicht dem Werke zum Vorteile und Vorzuge, da wirklich kein bedeutsamer Punkt ausgefallen oder dem Buche Gewalt angetan worden ist. Auch was sich Vorbrodt sonst nach der Vorrede vorgenommen hat, ist ihm gelungen: Die feine und edle Latinität des Comenius ist in die Formen unseres heutigen Deutsch umgegossen worden. Er hat sinngetreu übersetzt. Dabei merkt man wenig vom „Uebersetzungsdeutsch". Die Einleitung bringt eine Lebensbeschreibung des großen Mähren, die die neuesten Arbeiten darüber benützt hat. Ein Literaturverzeichnis hätte übrigens nichts geschadet. Da das Buch auch für Eltern bestimmt ist, hat der Leser vielleicht das Bedürfnis, sich weiter zu informieren. Die Anmerkungen erklären das nötigste. (S. 61 ist auf eine Anmerkung verwiesen, die nicht vorhanden ist.) Dem Buche ist die größte Verbreitung zu wünschen. Es wird zu denjenigen Büchern gehören, die den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik an unseren Seminaren wirklich fruchtbringend und belebend zu gestalten vermögen! — Von Th. Kerrls Comenius, der im vorigen Bericht angezeigt wurde, ist der 4. Teil erschienen. (Halle, H. Schroedel, VIII u. 103 S. kl. 8°.) Er enthält: „Die Bedeutung des Comenius." — Ludwig Keller behandelt in einem erweiterten Abdruck aus den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft (Band XV) „Die Schriften des Comenius und das Konstitutionenbuch. Nach den Forschungen Karl Christian Friedrich Krauses." (Berlin SW., Weidmann, 15 S. gr. 8°.) — In denselben Monatsheften (Band XV, Heft 5) weist Theodor Fritzsch nach, daß es nicht richtig sei, wenn Kerrl u. a. behaupten, die Philanthropinisten hätten Comenius nicht gekannt. Aus Stellen, die Fritzsch anführt, geht hervor, daß sie seine Schriften gekannt und benutzt haben, sich auch zur Verteidigung eigener Grundsätze auf ihn berufen haben. — In einer Leisniger Programmarbeit (131 S. 8°) von P. Haller ist „Comenius und der naturwissenschaftliche Unterricht" zum Thema

gewählt worden. S. auch Redinger. — Zum Gedächtnis an **Friedrich Dittes** († 16. Mai 1896) findet sich in der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung (1906, No. 19) ein anonymer Aufsatz. — Einen Beitrag zur Geschichte der englischen Pädagogik gibt H. J. Scougal mit der Jenenser Dissertation: „Die pädagogischen Schriften **John Durys**" (1596—1680). (Jena 1905, 66 S. 8°.) — Horst Keferstein benützt die Jahrhundertfeier zur Erinnerung an die Schlacht bei Jena, die Hauptgedanken **Fichtes** über Erziehung wieder kurz vorzuführen. (Ueber Fichtes pädagogische Ideen. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1906, No. 45.) — In einer Straßburger Dissertation (1905, 196 S. 8°) wird von M. Raich erörtert: „Fichte, seine Ethik und seine Stellung zum Problem des Individualismus." — F. Klinkhardt macht in der Zeitschrift „Natur und Schule" (1906, No. 5) auf einen vergessenen Methodiker des naturkundlichen Unterrichts, auf den Magister **G. E. Fischer**, aufmerksam. — Heft 2 des Archives für Schweizerische Schulgeschichte, herausgegeben von Ernst Schneider, enthält: „Johann Rudolf **Fischer** von Bern und seine Beziehungen zu Pestalozzi von Prof. Dr. Rudolf Steck." (Bern, Gustav Grunau 1907, 63 S. gr. 8°, 1,50 Mk.) Diese treffliche Abhandlung von Rudolf Steck, dem wir schon eine wertvolle Bereicherung der Herbart-Literatur („Der Philosoph Herbart in Bern," Berner Taschenbuch für 1900, S. 6 ff) zu danken haben, stützt sich auf den Briefwechsel Fischers mit seinen beiden Freunden Steck und Zehender aus dem Nachlasse des ersteren, des Großvaters des Verfassers. Außerdem wurden die Akten des helvetischen Archivs und Fischers eigne Schriften benützt. Fischer gehörte zu den Ersten, die im Kanton Bern dem Werke Pestalozzis Verständnis entgegenbrachten. „Er hat auf dem nämlichen Gebiete gearbeitet wie jener und den Einfluß seiner Persönlichkeit und seiner pädagogischen Grundsätze stark empfunden." Aber auch zu dem jungen Herbart hat Fischer in enger Beziehung gestanden. Mit ihm hat er in Jena studiert, mit ihm dem „Bund der freien Männer" angehört. Fischer hat auch Herbart für die Familie Steiger als Hauslehrer gewonnen. So bietet diese Studie viel des Neuen und Interessanten für den Pestalozzi- und Herbartforscher. Aber auch für die Schulgeschichte der Schweiz ist sie von großer Bedeutung. Denn Fischer hat dort zuerst die Grün-

dung eines Lehrerseminars gefordert. Er beruft sich dabei ausdrücklich auf ähnliche Unternehmungen in Deutschland, die er bei seinen Reisen (z. B. bei Rochow) kennen gelernt hätte. Freilich Kriegswirren und andere ungünstige Umstände ließen seinen Plan vorerst scheitern, er selbst starb auch schon mit 28 Jahren, aber später ist seine Saat doch aufgegangen. — Die Universalbibliothek, die erfreulicherweise neuerdings auch die Pädagogik mehr und mehr berücksichtigt, bringt als Nummer 4820: „August Hermann **Franckes** kurzer und einfältiger Unterricht. Nach dem Drucke vom Jahre 1748 mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Theodor Fritzsch." (Leipzig, Philipp Reclam jr. 95 S. 8⁰, 20 Pfg.) In der Einleitung kommt meist Francke selbst zum Wort, so daß sie dem Unterricht in der Geschichte der Pädagogik als „Quellenstück" zugrunde gelegt werden kann. Die Büchlein der Universalbibliothek (bisher sind erschienen: Basedow, Herbart, Herder, Jean Paul, Pestalozzi, Salzmann; Locke u. a. sind in Vorbereitung) sind wohl geeignet, Leitfäden und Lehrbücher zu ersetzen. Ihre Wohlfeilheit ermöglicht es, nun alle Schüler zur Quelle zu führen und den Unterricht lebendiger und interessanter zu gestalten. Aber auch zum Privatstudium können die Bücher verwendet werden, da durch zahlreiche Anmerkungen der Text erläutert wird. Der Verlag hat trotz des niedrigen Preises das Titelblatt des Originals faksimiliert. Da der Text auch sonst nicht geändert ist, kann das Buch den selten gewordenen Urdruck ersetzen. — In dritter Auflage ist herausgekommen: „Die Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. in ihrer gegenwärtigen Gestalt." Mit 30 Textabbildungen und einem Uebersichtsplan. (Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S. 34 S. 8⁰.) — Als Beitrag zur Geschichte des Pietismus haben Berthold Schmidt und Otto Meusel **A. H. Franckes** Briefe an den Grafen Heinrich XXIV. j. L. Reuß zu Köstritz und seine Gemahlin Eleonore aus den Jahren 1704 bis 1727 herausgegeben (IV u. 170 S. in gr. 8⁰, 3 Mk., Leipzig, Dürr 1905). Abgesehen von den Briefen Franckes an Spener († 1705) sind verhältnismäßig wenig Briefe von Francke bisher veröffentlicht worden. Die vorliegenden sind erst vor kurzem aufgefunden worden; Frick hat allerdings schon früher die Vermutung ausgesprochen, daß Briefe Franckes an den Grafen Heinrich XXIV. Reuß-Köstritz

vorhanden sein müßten. Verlag und Herausgeber haben sich mit dieser Veröffentlichung ein Verdienst erworben; denn die Briefe sind nicht nur für die Geschichte des Pietismus von Wert, sondern auch für die Lebensgeschichte A. H. Franckes, da durch das in ihnen enthaltene Material biographische Lücken ausgefüllt werden. Die Einleitung und Anmerkungen orientieren vorzüglich über den Inhalt der Briefe, die Ausstattung des Buches ist vornehm. — Die philosophische Grundlage der Pädagogik **Friedrich Fröbels** ist Gegenstand einer Leipziger Dissertation (1905, 123 S. 8⁰) von J. Schulz. S. auch Herbart. — A. Walther handelt über „**Goethe** und Pestalozzi" in der „Deutschen Schule" (1906, No. 9 u. 10). Er legt eine Anzahl Fäden bloß, die von dem einen zum andern hinüberführen. Namentlich wird pestalozzianischer Einfluß in Goethes „Wahlverwandtschaften" nachgewiesen; doch handelt sich's dabei nur um Anregungen stofflicher Art, die Goethe durch Pestalozzis und Niederers Aufsätze in der Jenaischen Allg. Literatur-Zeitung empfangen hat. — **Joh. Casp. Goethe** als Erzieher ist der Titel eines Aufsatzes von Osw. Kahnt im Praktischen Schulmann (1906, No. 5). — „Die Pädagogik Johann Baptist **Grasers** in ihrer besonderen Bedeutung für den Taubstummenunterricht" hat durch Arthur Zetzsche eine ganz vorzügliche Bearbeitung erfahren. (Leipzig, Carl Merseburger. 88 S. 8⁰, 2,40 Mk. Zugleich Leipziger Dissertation.) Der Verfasser gibt in dem gut geschriebenen Buche erst eine Schilderung von Grasers Persönlichkeit und gruppiert dann seinen Stoff unter folgenden Ueberschriften: I. Die wichtigsten Grundzüge seiner Erziehungslehre. II. Historischer Ueberblick über die Methoden des Taubstummenunterrichts bis zum Jahre 1829. III. Grasers Ansichten über die Erziehung der Taubstummen. IV. Der Einfluß der Kombinationsidee auf die äußere Entwicklung des Taubstummen-Bildungswesens. V. Ueber sprachliche Ausdrucksmittel und die Grasersche Schreiblesemethode. VI. Grasers Theorie des Taubstummenunterrichts. VII. Der Einfluß der Unterrichtstheorie Grasers auf die innere Entwicklung des Taubstummen-Bildungswesens VIII. Kritik der Graserschen Theorie des Taubstummenunterrichts. (Die Ton-, Gesichts-, Gebärden, Schriftsprache.) In begreiflicher Begeisterung für Graser hat sich der Verfasser verleiten

lassen, in einzelnen Punkten die Bedeutung seines Pädagogen zu überschätzen Schon vor Graser ist die konfessionslose Schule gefordert worden. Die Erdkunde hat man vor Graser schon auf die Heimatkunde gegründet. Hier wie auch bei der „Schreibmethode" hätten die Philanthropen (bes. Trapp) erwähnt werden müssen. Solche Ausstellungen können dem Gesamturteile keinen Abbruch tun. — „Johann Georg **Hamanns** Bedeutung für die Pädagogik" ist der Titel eines lesenswerten Aufsatzes von Karl Seiler in den Pädagogischen Studien, herausgegeben von M. Schilling (1906, No. 3 u. 4). — Vor hundert Jahren erschien **Herbarts** „Allgemeine Pädagogik". In mehreren Aufsätzen ist dieses „Jubiläums" gedacht worden. In erster Linie ist zu nennen Wilhelm Münchs prächtiger Aufsatz: „Aus J. Fr. Herbarts pädagogischem Gedankenschatz. Zum Gedenktag seines Hervortretens". (Deutsche Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart, begr. von J. Lohmeyer, V. Jahrg. Heft 3 u. 4.) W. Münch verbindet damit zugleich noch einen andern Zweck, wie aus folgenden Worten hervorgeht: „Der feinsinnige, hochstrebende Mensch, der in aller Stille warm Empfindende, der verständnisvolle Freund der zu bildenden Jugend, der umsichtige Beurteiler der Welt und der Menschen, und endlich auch der Meister in eigenartig edler Sprache scheint den meisten fremd zu bleiben; man hört davon selten etwas rühmen. Und doch wäre, wenn jener eine Herbart, der Systematiker, nicht dagewesen oder nicht noch da wäre, dieser andere sicher wert, gekannt und gerühmt zu werden. Diesen anderen in einem gewissen Zusammenhang zu zeigen, sei der Zweck der folgenden Seiten, wobei es denn erlaubt sein muß, unter Auflösung des sorgsam strengen Gedankengewebes der „Allgemeinen Pädagogik" auf andere, freie Weise, durch Aufreihung und Verknüpfung zahlreicher einzelner, aus ihren Stellen herausgehobener Urteile neuen Zusammenhang herzustellen." — Ein anderer Aufsatz, der zur Erinnerung an das Erscheinen der Allgemeinen Pädagogik geschrieben ist („Herbarts Pädagogik in englischer Beleuchtung" von Th. Fritzsch in der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung No. 14), knüpft an ein englisches Werk an, das gleich hier mit erwähnt werden soll: „Drei historische Erzieher: Pestalozzi, Fröbel, **Herbart**. Von F. H. Hayward. Autorisierte Uebersetzung aus

dem Englischen von Gustav Hief." (London, A. Owen & Co. 62 S. 8°, geh. 1,60 M.) Eine uns Deutschen ungewohnte Apperzeptionsweise tritt uns oft in dem Buch entgegen, wiederholt wendet sich der Verfasser treffend an englische Dichter und Gelehrte, an englische Sitten und Gewohnheiten. Obwohl Pestalozzi und Fröbel verhältnismäßig kurz behandelt und nur zwei Hauptgedanken aus der Fülle der Herbartschen Lehren herausgehoben werden, obwohl ferner die Uebersetzung hin und wieder nicht ganz treffend zu sein scheint, ist das Buch höchst lesenswert. (S. auch den Aufsatz von Hans Zimmer in der Dorfschule, herausgegeben von Melinat, II. Jahrg. No. 8: „Drei deutsche Erzieher in englischer Beleuchtung.") — Hier ist auch noch zu erwähnen: „Herbarts Allgemeine Pädagogik 1806 bis 1906" von E. von Sallwürk sen. („Die deutsche Schule", herausgegeben von R. Rißmann, Dez. 1906, S. 729—741. Leipzig J. Klinkhardt.) — Karl Kehrbach hatte bekanntlich seine große Herbart-Ausgabe die 1887 begonnen wurde, nicht vollendet. Von vielen Seiten wurde das mit Recht beklagt. Aber schon — kaum ein Jahr nach seinem Tode — liegen der 11. und 12. Band vor. Die Verlagsbuchhandlung hat es für eine Ehrenpflicht gehalten, dafür Sorge zu tragen, daß das Werk im Sinne des Verstorbenen zu Ende geführt wird. Der beste Herbartkenner der Gegenwart, O. Flügel, wird in Zukunft die Herausgabe leiten. Damit ist von vornherein eine Gewähr gegeben, daß die Ausgabe allen Ansprüchen, die man an sie stellt, genügen wird. Der 11. Band bringt: 1. Commentatio de Realismo Naturali aus dem Jahre 1837. II. Erinnerung an die Göttingische Katastrophe 1837 (1842). III. Psychologische Untersuchungen. 1839. Der ursprüngliche Plan ist insofern abgeändert worden, daß die Ausgabe nicht nur 12, sondern 15 Bände umfassen wird. Diese Aenderung machte sich nötig, weil außerordentlich viel neues Material aufgefunden worden ist, Material, welches zum Teil geeignet ist, an verschiedenen Punkten die Herbartforschung wesentlich zu beeinflussen. Der vorliegende 12. Band bringt den ersten Teil der Rezensionen, unter denen sich eine Anzahl bisher unbekannter befindet. Der nächste Band wird die Rezensionen und die Nachträge enthalten. Rudolf Hartstein wird dann den Band bearbeiten, der die ungedruckten Schriftstücke über Herbarts Tätigkeit in der Königsberger Schuldeputation

und im pädagogischen Seminar enthält. Den Schluß bildet der Briefwechsel, dessen Bearbeitung Th. Fritzsch obliegt. Hoffentlich bleibt nun auch für die Verlagsbuchhandlung, welche die größten Opfer für das Unternehmen nicht gescheut hat, der äußere Erfolg nicht aus. — O. Flügel veröffentlicht in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, herausgegeben von Friedrich Mann (1906/07, No. 9f.) auf Grund neu aufgefundener Quellen einen Aufsatz mit der Ueberschrift: „Herbart über Fichte im Jahre 1806.“ — Ueber „die Grundlage der Ethik Herbarts“ spricht M. Schultz in der preußischen Schulzeitung (1906, No. 66, 67). Zu diesem Aufsatze macht einige treffende Bemerkungen G. Gille in derselben Zeitung (1906, No. 71). Eine tiefgründige Arbeit über: „Schön und gut nach Herbart“, hat O. Flügel in der Volks- und Jugendschriften-Rundschau, herausgegeben von Sydow (Benzinger, Stuttgart, 1906, No. 8—10) veröffentlicht. Endlich findet sich in der Wissenschaftlichen Beilage der Leipziger Zeitung (1906, No. 95) eine wertvolle Abhandlung von Hans Zimmer: Herbart und die Göttinger Sieben. Auf Grund eingehender Studien kommt Zimmer zu einem gerechteren Urteil, als man es gewöhnlich über Herbart fällt, er schreibt: „Herbart war nie unter der Majorität, und bange Furcht blieb dem stolzen, vornehmen Manne ebenso fremd wie unedles Handeln. Wer es weiß, wie sehr Herbart stets ausschließlich seiner Wissenschaft lebte, wie er ganz aufging in seinem Beruf als Universitätslehrer, wie heilig es ihm war mit der Verbreitung seiner Philosophie, der wird seinen Standpunkt verstehen, mag sein Herz auch der mutigen Tat der Göttinger Sieben noch so sehr entgegenschlagen: Herbart war stets ein Ganzer, und er blieb es auch damals“. S. auch J. R. Fischer, Strümpell, Waitz u. III. — Eine kritische Studie über die pädagogischen Ideale des jungen **Herder**“ ist die Programmarbeit von O. Maas. (Rastenburg 1906, 45 S. 8°.) — Die dem Leipziger Philosophen Max Heinze zum 70. Geburtstage gewidmete Festgabe enthält u. a. einen für die Geschichte der Pädagogik bedeutsamen Aufsatz von Georg Müller über einen vergessenen Pädagogen des 18. Jahrhunderts unter der Ueberschrift: „**Karl Heinrich Heydenreich** als Universitätslehrer und Kunsterzieher.“ „Was Heydenreich erstrebte, ist zunächst unausgeführt geblieben. Die in jener Zeit in Leipzig bestehen-

den und neu entstehenden pädagogischen Seminare vertraten andere Ziele und Methoden. Einer spätern Zeit war es vorbehalten, seine Gedanken, wenn auch in wesentlich anderer Gestalt, zur Ausführung zu bringen, und damit die allgemeinen und großen Wirkungen vorzubereiten, die sich Heydenreich von dem Einflusse der Kunst auf die deutsche Nation versprach." — Dem Gedächtnis Dietrich **Horns**, eines niederrheinischen Schulmannes, der am 24. Februar 1906 verschieden ist, sind folgende Aufsätze gewidmet: „Zur Erinnerung an Rektor D. Horn." (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, herausgegeben von Friedrich Mann (1906/07, XXXIV. Jahrg. No. 11 ff.). Derselbe Verfasser, W. Dams, zeichnet auch ein kurzes Charakterbild des Verstorbenen in der Einladungsschrift zur 43. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland und Westfalen. Endlich enthält das Juniheft des von Dörpfeld begründeten „Evangelischen Schulblattes" Reden und Aufsätze über Horn von Achinger, Rumscheidt, Kielmann, Abendroth und von Rhoden. — **Humanismus.** In einem Aufsatze (von Ludwig Keller?): „Der deutsche Humanismus im Kampf um die Weltanschauung" in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft, herausgegeben von L. Keller, wird wieder darauf hingewiesen, daß es sich in dem Ringen zwischen Humanismus und Scholastik nicht um einen Kampf um Sprache und Literatur, sondern um den Kampf zweier Weltanschauungen handle. Eine wichtige Unterlage für die Beurteilung der Weltanschauung der Humanisten besitzen wir in der großen Rede, die Conrad Celtes am 31. Aug. 1492 in Ingolstadt gehalten hat, die von Gustav Bauch seinerzeit im Auszuge veröffentlicht worden ist. S. auch Caselius, Reinhard. — Susanne Rubinstein veröffentlicht im 272. Heft des Pädagogischen Magazins, herausgegeben von Friedrich Mann, eine Abhandlung über „Die Energie als **Wilhelm von Humboldts** sittliches Grundprinzip." (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 14 S. 8°, 20 Pfg.) — „Den Manen **August Israels**", des bekannten Pestalozzi-Bibliographen und pädagogischen Geschichtsforschers, ist ein Aufsatz von G. Berger in den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung" (1906, No. 11), herausgegeben von Karl Muthesius, gewidmet. — Auch im „Pestalozzianum" (1906, No. 9) ist ein Aufsatz über Israel von Ernst Ebert. — N. Tonroff, **Jean Paul** als Pädagoge.

(Lausanne, E. Frankfurter. 93 S. gr. 8°. 1,50 Mk.) Die Schrift behandelt zunächst Jean Paul als praktischen Erzieher und pädagogischen Schriftsteller und gibt im zweiten Teile eine systematische Darstellung der Gedanken Jean Pauls über Hauptfragen der Erziehung nach folgenden Gesichtspunkten: I. Physische Erziehung. II. Disziplin. III. Sittliche Erziehung. IV. Intellektuelle Erziehung im Zusammenhang mit der ästhetischen. V. Mädchenerziehung. — In „Natur und Schule" (Leipzig, Teubner, 1906, No. 8) veröffentlicht E. Oppermann einen Aufsatz über den verstorbenen Reformator des naturkundlichen Unterrichts **Friedrich Junge.** — In den Büchern der Weisheit und Schönheit, herausgegeben von Freiherr von Grotthuss, die an anderer Stelle in diesem Berichte gewürdigt werden, finden sich auch zwei Bände. „**Kant**," nämlich die „Kritik der reinen Vernunft in verkürzter Gestalt (mit Abschnitten aus den Prolegomenen)" (VII u. 188 S. 8°) und „Kants Ethik und Religionsphilosophie" in ausgewählten Abschnitten. (VII u. 161 S.) Beide Bände hat August Messer bearbeitet. Sie sind vortrefflich geeignet, Kants Philosophie in weitere Kreise zu tragen. (Verlag von Greiner und Pfeiffer in Stuttgart. Preis eines Bandes in bester Ausstattung: 2,50 M.). — Dasselbe gilt von einem Bändchen der Sammlung: „Aus Natur- und Geisteswelt", welches eben erst erschienen ist: „Immanuel Kant" Darstellung und Würdigung von Oswald Külpe." (Leipzig, C. G. Teubner, VIII u. 152 S. 8°, geh. 1 M., geschmackvoll geb. 1,25 M.). Dem Verfasser ist es vortrefflich gelungen, auf dem beschränkten Raume das Leben und Wirken des großen Weisen zur Darstellung zu bringen. — L. Wenigers Weimarer Programmarbeit betitelt sich: **„Johannes Kromayer.** Zwei Schulschriften von 1629 und 1640." (15 S. 4°.) — Als Band XXIV der Monumenta Germaniae Paedagogica ist erschienen: „Die Jugend und Erziehung der **Kurfürsten von Brandenburg und Könige von Preußen.** Von Archivrat Dr. Georg Schuster, Kgl. Preuß. Hausarchivar, u. Prof. Dr. Friedrich Wagner (†)." Erster Band: Die Kurfürsten Friedrich I. und II., Albrecht, Johann, Joachim I. und II. (Berlin, A. Hofmann & Comp. XXIII u. 608 S. gr. 8°, mit vielen Bildern und faksimilierten Schriftstücken, geb. 22 Mk.) Ursprünglich bestand die Absicht, eine Erziehungsgeschichte der Hohenzollern zu

schreiben. Da aber das Material für die früheste Zeit ein sehr beschränktes ist, entschlossen sich die Bearbeiter, das ursprüngliche Programm zu einer Jugendgeschichte zu erweitern. Leider ist Fr. Wagner, im Begriff, die letzte Hand an das Schlußkapitel seines Manuskriptes zu legen, verschieden, so daß nun Georg Schuster die Herausgabe allein übernehmen mußte. Der vorliegende erste Band beginnt mit dem Begründer des preußischen Staates, mit dem Kurfürsten Friedrich I. und schließt mit Kurfürst Joachim II. Er umfaßt also diejenigen Fürsten, „welche noch im Sinne und der Weise der alten Kirche erzogen worden sind, ehe der Einfluß Luthers und Melanchthons auf Schule und Unterricht einsetzte." Bis zu diesem Zeitpunkte haben sich keine Instruktionen für die Schularbeit, sondern nur einzelne Lehrbücher erhalten. Band II soll mit dem Kurfürsten Johann Georg beginnen, dem ersten brandenburgischen Hohenzollern, der eine Universität bezogen hat, und mit dem Großen Kurfürsten abschließen. Der Schlußband endlich wird die Zeit der Könige bis zu Kaiser Wilhelm I. behandeln. Nach langen mühsamen Vorarbeiten wird uns also ein Gebiet der Geschichte erschlossen, welches bisher fast unbekannt war. Da das Buch zudem nicht im Tone trockener Belehrung, sondern lebendig und frisch geschrieben ist, wird es nicht nur von Geschichtsforschern, sondern auch von Laien, die sich für geschichtliche Dinge interessieren, gekauft werden. Zahlreiche Anmerkungen und Anlagen, sowie mehrere sorgfältige Register beschließen den ersten Band, dessen vorzügliche Ausstattung mit reichem instruktiven Bildermaterial noch besonders hervorgehoben werden muß. — „Der Geographus **Laurentinus**, ein kursächsischer Schulpoet," ist der Titel einer interessanten Studie von Ernst Schwabe in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum (1906, II. Abteilung, S. 292 ff). Es wird darin über eine Gedichtsammlung eines Anonymus (jedenfalls ist es Georg Heinrich Sappuhn) berichtet, in der die verschiedenen Feste geschildert werden, die auf der alten Klosterschule (St. Afra), der er einst als Schüler angehörte, gefeiert wurden und zum Teil noch gefeiert werden. — In dritter „vermehrter und verbesserter" Auflage liegt vor: Als Band II von Greßlers Klassikern der Pädagogik, herausgegeben von H. Zimmer: „**Luther** als Pädagog" von Ernst Wagner. (Langensalza, Schulbuchhandlung, X u. 195 S. 8°,

2.50 M.). — „Der deutsche Name **Melanchtons**" ist die Ueberschrift einer Mitteilung Albert Ruppersbergs in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum (1906, II. Abt. S. 60 f.). Melanchthons Name „Schwarzerd" ist danach offenbar ein Ortsname. Schwarzerden ist ein Dorf in der Pfalz, aus dem jedenfalls die Vorfahren Melanchthons stammten. Diese Feststellung ist gegenüber Strauß' und Hartfelders absprechenden Urteilen über die Etymologie zu Reuchlins Zeiten wichtig. — Einen Beitrag zur Schulgeschichte des **Mittelalters** gibt R. Hillmann mit seinem Aufsatz: „Deutsches Schulwesen vom Ende der Karolingerherrschaft bis zur Blüte des Städtewesens (1000—1400)" in den Pädagogischen Monatsheften, herausgegeben von Al. Knöppel (1906, No. 3, 4, 5, 6). — Die bedeutendsten Pädagogen des 15. Jahrhunderts, zunächst in Italien (Dominici, Vergerius, Guarino von Verona, Fr. Filelfo, A. Dati, L. B. von Arezzo, F. Barbaro, L. B. Alberti, M. Palmieri, F. Patrizi, Gr. Correo, N. Perotti, A. Ivani, J. Porzia, A. Poliziano, N. Kempf), behandelt A. St. in derselben Zeitung (7 ff.). — „Analekten zur Schulgeschichte des Mittelalters" betitelt sich ein Aufsatz von Max Manitius in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" (16. Jahrg. S. 35—49), in dem er mitteilt, was er an Ergebnissen bei der Durchforschung von Bibliotheks-Katalogen des 14. Jahrhunderts gewonnen hat. Die Fortsetzung dieser Zusammenstellung schulgeschichtlichen Materials aus denselben Quellen bildet der Aufsatz desselben Verfassers: „Zur Ueberlieferungsgeschichte mittelalterlicher Schulautoren" (ebenda S. 232—277). — „Die pädagogischen Ansichten in den Schriften deutscher Rechtsphilosophen und Nationalökonomen aus dem Anfange des **17. Jahrhunderts,**" stellt Kahl in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (16. Jahrg. S. 199—231) dar. — In den „Büchern der Weisheit und Schönheit," herausgegeben von J. E. Freiherr von Grotthuss, die durch ihre vorzügliche Bearbeitung, ihre sorgfältige Auswahl und elegante Ausstattung schnell weiteste Verbreitung gefunden haben, ist neben Kant, Grimm, Goltz, Montesquieu, Lucian, Gobineau, Plato, Darwin u. a. auch erschienen: „**Montaigne** in Auswahl herausgegeben von Erich Meyer." (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, 153 S. 8⁰, geb. 2,50 Mk.) Die Ausgabe schließt sich den anderen würdig an. Da sie

auf gelehrtes Beiwerk verzichtet, wird diese Auswahl auch in Kreisen eine Stätte finden, in denen solche Bücher sonst nicht gelesen werden. — Zur Feier von Karl Philipp **Moritz'** 150. Geburtstag (15. Sept.) ist in der Universalbibliothek eine Ausgabe von dem bekannten „psychologischen Roman" Anton Reiser erschienen. (Neu herausgegeben und mit Einleitung und Anmerkungen versehen von Hans Henning. Mit einem Bildnis Moritz'. Leipzig, Philipp Reclam jr. 476 S. 8°, 80 Pfg., geb. 1,20 Mk.) In der Einleitung gibt der Herausgeber eine treffliche Lebensbeschreibung von K. Ph. Moritz, er zeigt darin auch seine Stellung in der Literaturgeschichte und berichtet über das Werk selbst und die Beurteilung, die es erfahren hat. Da „Anton Reiser" auch für die Geschichte der Pädagogik von Bedeutung ist, so wird das Werk in dieser schönen und wohlfeilen Ausgabe bald weiteste Verbreitung und hoffentlich recht viele Leser finden. — Karl Philipp Moritz, über den im Vorjahre eine Leipziger Dissertation erschienen ist, wird in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum (1906. II. Abt. 1. Heft) von Rudolf Windel dargestellt als pädagogischer Schriftsteller, ohne daß allerdings auf die Arbeit Altenbergers Rücksicht genommen ist. — Ueber K. Ph. Moritz „Magazin der Erfahrungsseelenkunde" (1783 ff.) macht Hans Zimmer in der „Dorfschule" (1906, No. 16), herausgegeben von Melinat, interessante Mitteilungen. — H. Grosse behandelt **Ed. Möricke** als Lehrer in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht. (1906, No. 49—52.) — Der bekannte Münchner Lyriker und Schriftsteller Ernst Weber hat „Die pädagogischen Gedanken des jungen **Nietzsche** im Zusammenhange mit seiner Welt- und Lebensanschauung" in einem Buche dargestellt, welches in äußerst geschmackvoller Ausstattung bei Ernst Wunderlich in Leipzig erschienen ist. (1907. XVI u. 169 S. 8°, geh. 2 M., geb. 2,50 M.). Er widmet das Werk seinen Lehrern Max Heinze in Leipzig und Wilhelm Rein in Jena. Leicht war die Aufgabe sicher nicht, die sich der Verfasser gestellt hatte. Nietzsche ist ja bereits von den verschiedensten Seiten her betrachtet worden, zum ersten Male wird er als Pädagog behandelt. Bekanntlich war Nietzsche von 1869 bis 1877 im Nebenamt als Lehrer am Baseler Pädagogium tätig. Doch entspringen seine pädagogischen Gedanken nicht seiner Praxis, sondern seinen philo-

sophischen, insbesondere seinen kulturellen Problemen. So schickt Weber auch der Darstellung des pädagogischen „Systems" Nietzsches zwei Abschnitte voraus mit den Ueberschriften: „Die philosophischen Gedanken des jungen Nietzsche" und „Das Kulturproblem des jungen Nietzsche". Dann erst folgt: „Das Bildungsproblem des jungen Nietzsche" und eine Kritik der pädagogischen Gedanken des Philosophen. Auch in der Pädagogik war Nietzsche groß als Vernichter. „Seine Bedeutung liegt zunächst in seinen Negationen." Mit Geschick hat er auf die Schäden unseres Bildungswesens hingewiesen, aber auch die Werte hervorgehoben, die zu ihrer Begegnung vonnöten sind. Die einzelnen Steine seines Systems „werden ihren Zukunftswert behalten; denn sie sind edles Material aus dem besten Felsbruch deutschen Wesens." Weber hat es verstanden, den spröden Stoff übersichtlich und klar, dazu in schöner Sprache zur Darstellung zu bringen, so daß sein Buch nicht nur in der Nietzsche-Literatur, sondern auch in der Geschichte der Pädagogik einen Ehrenplatz einnehmen wird. — Friedrich Nietzsche als Pädagog behandelt H. Heine im Praktischen Schulmann (1906, No. 4). — **Oskar Pache**, dem verdienten Organisator und Reformator der deutschen Fortbildungsschule, der in diesem Jahre verstorben ist, sind Aufsätze gewidmet in der Brandenburgischen Fortbildungsschule (1906, No. 6) und der Leipziger Lehrerzeitung (1906, No. 35). — P. Natorps **Pestalozzi** liegt nun ganz vor. (Greßlers Klassiker der Pädagogik, herausgegeben von Hans Zimmer, Bd. 23—25, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler, Langensalza.) Der erste Band (XXII u. 421 S. 8°, mit einem Bildnis Pestalozzis, 5,50 Mk., geb. 6,20 Mk.) enthält Pestalozzis Leben und Wirken, die beiden anderen (II. Bd.: VI u. 344 S. 8°, 5 Mk., geb. 5,70 Mk., III. Bd.: VI u. 511 S. 8°, 6 Mk., geb. 6,70 Mk.) folgende Auswahl aus seinen Schriften: I. Ueber die Erziehung seines Söhnchens. II. Die Abendstunde eines Einsiedlers (1780). III. Aus „Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk". IV. Aus „Christoph und Else. Mein zweites Volksbuch" (1782). V. Aus dem „Schweizerblatt" (1782). VI. Aus „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" (1797). VII. Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz (1799). VIII. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch,

den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen. (1801). IX. Kleinere Stücke aus den Jahren 1800—1805. X. Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend (1805). XI. Ueber Körperbildung (1807). XII. Aus den „Reden an mein Haus". — Es unterliegt keinem Zweifel, daß der Zeitpunkt, dem deutschen Volke einen neuen Pestalozzi zu schenken, von dem verdienten Herausgeber außerordentlich günstig gewählt worden ist. Einerseits war es nötig, daß das umfangreiche Material, welches die Pestalozziforschung der letzten Jahre zutage gefördert hat, kritisch verarbeitet werden mußte, sollte es nicht ein totes Kapital sein; anderseits wies die Zeitströmung mit dem Schlagwort „Sozialpädagogik" geradezu auf den großen Schweizer Pädagogen. In Paul Natorp wurde der richtige Mann gefunden, der beiden Aufgaben in ganzem Umfange gerecht wurde. Die größte Schwierigkeit bestand bei der Arbeit, wie der Verfasser selbst hervorhebt, in der Beschränkung: nicht zu viel und dabei doch alles zu geben, was erforderlich ist, um von dem Wesen des Mannes und seiner Leistung für die Menschheit einen vollen Begriff zu bekommen. Das ist ihm trefflich gelungen. Er hat uns ein Gesamtbild Pestalozzis vor die Augen gestellt, welches uns die ganze Größe des Mannes nicht nur ahnen, sondern wirklich erkennen läßt. Das ist ihm vor allem dadurch möglich geworden, daß die beiden Teile des Werkes, Leben und Schriften, in das Verhältnis gegenseitiger Ergänzung und Beleuchtung gesetzt wurden: in der Darstellung des Lebens wurde all das kürzer behandelt, wovon die ausgewählten Schriften einen Begriff zu geben hinreichend sind; was aber in der Auswahl der Schriften nicht oder bruchstückweise aufgenommen werden konnte, wurde im ersten Teile eingehender behandelt. Natorp hat so tatsächlich ein Buch geschrieben, welches geeignet ist, Pestalozzi zum Eigentum nicht nur jedes Lehrers, sondern auch jedes Erziehers, ja des ganzen Volkes deutscher Zunge zu machen. Im einzelnen ließe sich vieles aus dem überreichen Inhalte herausheben, manches auch im ablehnenden Sinne. Der vorliegende Bericht soll aber mehr orientieren als kritisieren. In der Darstellung des Lebens ist, unseres Wissens überhaupt zum ersten Male, das Verhältnis Pestalozzis zu Rousseau richtig dargestellt worden. Auch der Abschnitt „Fichte und Kant" verdient hervorgehoben zu werden. In der

Auswahl der Schriften hat uns insbesondere der äußerst gelungene Versuch interessiert, die vier Bände von „Lienhard und Gertrud" auf einen halben Band zusammen zu ziehen, so daß das Werk nur gewonnen hat und auch für vieles andere dadurch Platz geschaffen wurde. Auch sonst bringen die beiden Auswahlbände manches Neue und stellen vieles richtig. Reiche Nachweise enthalten die Anmerkungen, von denen wir allerdings gewünscht hätten, daß sie nicht am Ende zusammengestellt, sondern auf die betreffenden Seiten verteilt würden, zu denen sie gehören. — „Pestalozzi auf dem Königsteine," heißt eine Abhandlung von Albert Klemm in der Sächs. Schulzeitung vom 6. April 1906 (No. 14). Das Gästebuch der Feste Königstein in Sachsen aus den Jahren 1740 bis 1793 war abhanden gekommen, tauchte aber 1903 in Berlin wieder auf und befindet sich jetzt in der K. S. Armeesammlung in Dresden. In diesem Gästebuch stehen nun unter dem 4. Mai 1786 eingetragen: „Geßner, Füßli, Pestalozzi, Pfister." Bisher nahm man an, daß Pestalozzi nur einmal in Deutschland war (1792 in Erbschaftsangelegenheiten in Leipzig), nach den Mitteilungen Klemms weilte P. 1786 in Dresden. Dort soll er mit Schiller zusammen gekommen sein. Auch mit der Namengebung des Gebirgs („Sächs. Schweiz") werden die Schweizer Gäste in Zusammenhang gebracht. Die Kombination betr. der Industrieschulen, die P. in Sachsen angeregt haben soll, ist jedoch anzuzweifeln, da solche Schulen schon zum Programm der Philanthropen gehören. Ferner schreibt Hunziker in der „Deutschen Schule" (Okt. 1906): „Von einer Reise Pestalozzis mit Geßner und Füßli findet sich im Tagebuche der Frau P. nicht das geringste. Und Füßli und Geßner gab es in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts so viele in Zürich, daß man bei jener Eintragung nicht nötig hat, an Pestalozzis Freunde dieses Namens zu denken. Wahrscheinlich ist dieser „Pestalozzi" ebensowenig unser Johann Heinrich, als der „Pestaluz aus Zürich", der nach dem Briefwechsel Goethes mit Lavater 1775 ersteren in Frankfurt a. M. besucht hat. (Vgl. Deutsche Schule, Sept. 1906, S. 541)." — Richard Köhler spricht „Ueber die bleibende Bedeutung Pestalozzis" in der Pädagogischen Warte (12. Jahrg. Heft 1). — Eine sehr brauchbare Schulausgabe von Heinrich Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" hat Hermann Walsemann ge-

schaffen. (Schleswig, Johs. Ibbeken, 143 S. 8°). S. auch Leipzig, J. R. Fischer, Herbart, Goethe. — **Philanthropinismus.** Hermann Lorenz behandelt in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", herausgegeben von Alfred Heubaum, „Die Lehrmittel und Handarbeiten des **Basedow**schen Philanthropins" (nebst 12 Tafeln mit Abhandlungen der wichtigsten in Dessau noch heute vorhandenen Reste). Betr. des Verhältnisses Comenius' zu den Philanthropen sei noch verwiesen auf die Arbeit von Th. Fritzsch: „Comenius und die Philanthropinisten" in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft, herausgegeben von L. Keller. (1906, 3. Heft). — Von demselben Verfasser ist ein Aufsatz: „Zur Geschichte der Dorfschule" (in der Melinatschen Zeitschrift „Die Dorfschule" (II. Jahrgang No. 5) zu erwähnen, in dem gezeigt wird, daß die Philanthropen größere Verdienste um die Entwicklung der Landschule haben, als gewöhnlich angenommen wird. — Ueber einen Gehilfen des Amos Comenius, **Johann Jakob Redinger,** handelt Hugo Blümner in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum (1906, II. Abt. S. 361 ff.). — Ernst Schwabe zeigt in einer wertvollen Abhandlung, wie groß der Einfluß **F. V. Reinhards** auf das Unterrichtswesen Kursachsens, insbesondere das höhere, war. Reinhard ist es gewesen, der die neuhumanistische Bewegung für Sachsen nutzbar zu machen wußte, der aber auch den Volksschulen und Schullehrerseminaren seine Fürsorge angedeihen ließ. („Der Dresdener Oberhofprediger Franz Volkmar Reinhard und sein Einfluß auf das höhere Unterrichtswesen Kursachsens" in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", XVI. Jahrg. S. 1—34). — Als Separatabdruck aus der „Monatsschrift für Innere Mission", herausgegeben von Theodor Schäfer (26. Jahrg. 1906) ist erschienen: **„Fr. Eberhard v. Rochow.** Ein Bild seines Lebens und Wirkens von Ernst Schäfer." (Gütersloh, Bertelsmann. 100 S. gr. 8°. 1,50 Mk., geb. 2,25 Mk.) Das Vorjahr hat mit seinen Rochow-Feiern, -Aufsätzen und -Abhandlungen (cf. den vorigen Bericht!) das Interesse an der Tätigkeit des märkischen Edelmannes wieder aufleben lassen. Aber an einer Arbeit wie der vorliegenden fehlte es noch. Wie der Verfasser im Vorwort mit Recht vermerkt, läßt die bisherige

Literatur über Rochow eine kritisch gearbeitete Biographie durchaus vermissen und krankt außerdem an einer gewissen Einseitigkeit, indem sie über dem Pädagogischen die vielseitige humanitär-nationalökonomische Tätigkeit Rochows fast völlig außer acht läßt. Schäfer hat nun in seiner vortrefflichen Abhandlung das Theoretisch-Pädagogische weniger berücksichtigt, dafür aber von dem wackeren Mann ganz neue Seiten gezeigt: denn Rochow ist nicht nur Pädagog gewesen, er war auch Menschenfreund im allgemeinen und großen Sinne des Wortes. „Mich jammert des Volks," war die Losung für sein ganzes arbeitsreiches Leben. Schäfer schildert auf Grund umfassender archivalischer Studien Rochows Jugendjahre, zeigt ihn als Gutsherrn, als Reformator des Armen- und Schulwesens und gibt dann am Schlusse eine Charakteristik. Vorzügliche Dienste leistet ein umfängliches Literaturverzeichnis, welches auch dankenswerte bibliographische Notizen bringt. So wird das Buch nicht nur dem Pädagogen, sondern auch dem Historiker und Nationalökonomen von größtem Werte sein, aber auch für jeden Gebildeten eine genußreiche Lektüre bilden, da es außer den schon genannten Vorzügen auch gut geschrieben ist. — Fr. Bamberg behandelt „Eberhard von Rochow, den Reformator der neueren Landschule". (Pädagogische Warte, 12. Jahrg. Heft 10.) — Albert Geyers „Gedenkblatt zu **Robert Reinicks** 100. Geburtstag" (Pädagogische Warte, 12. Jahrg. Heft 4) ist noch zu dem vorjährigen Bericht nachzutragen. — Aus Anlaß der 100. Wiederkehr des Geburtstags von **Roßmäßler** sind eine Anzahl Aufsätze erschienen. In erster Linie ist zu nennen: „Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. Von Gustav Schneider." (279. Heft von dem Pädagogischen Magazin, herausgegeben von Fr. Mann. Langensalza, H. Beyer u. Söhne, 65 S. 8°, 90 Pfg.) Die Abhandlung orientiert vorzüglich über die Bestrebungen Roßmäßlers. Ferner sind folgende Arbeiten über Roßmäßler zu erwähnen: Von G. Schneider in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, herausgegeben von Fr. Mann (1905/06, No. 14), von Ernst Schock in den Pädagogischen Warten, herausgegeben von Beetz und Rude (1906, Heft 5); von —r— in der Pädagogischen Zeitung (1906, No. 9: „Eine Dankesschuld der deutschen Volksschullehrer"); von Horn in der Deutschen Schule (1906, No. 3); von H. Morich in der Deutschen

Schulpraxis (1906, No. 8). — Heft 34 der „Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung", herausgegeben von K. Muthesius, enthält: „**Rousseau** als Klassiker der Sozialpädagogik. Entwurf zu einer Neudarstellung auf Grund seines Emile." Von Albert Görland. (Gotha, E. F. Thienemann, 24 S. 8°, 40 Pfg.) — Gravell zeigt „Rousseau in neuer Beleuchtung" (Pädagogische Warte 12. Jahrg. Heft 3.) S. auch Salzmann. — „Geschichte der I. deutschen Gymnastischen Lehranstalt, eröffnet an der Universität Erlangen im Frühjahr 1806 durch Dr. Joh. Adolf Carl **Roux**" ist der Titel einer lesenswerten Abhandlung von Hermann Kuhr. (Leipzig, Paul Eger, VI u. 82 S. 8°, 1,50 Mk., auch Erlanger Dissertation.) Roux bildete die notwendige Ergänzung zu Jahn und Guts Muths, „als er das von ersterem ins Volk getragene und von letzterem auf wissenschaftliche Basis gestellte Turnen gewissermaßen hoffähig machte, indem er ihm eine Heimstätte an der deutschen Universität bereitete und seine Existenzberechtigung an dieser mit unerschütterlicher Ueberzeugungstreue und bewundernswertem Mannesmut gegenüber den akademischen Kreisen, gegenüber Regierungen und Königen zu vertreten verstand." Die frisch geschriebene Broschüre fußt allenthalben auf archivalischen Studien und fördert infolgedessen viel Neues und Interessantes — auch vom kulturgeschichtlichen Standpunkte aus — zutage. — „Die ideale Ausgestaltung der Persönlichkeit im Sinne **Friedr. Rückerts**" ist der Titel eines Aufsatzes von P. Hähnel im Praktischen Schulmann (1906, No. 6). Eine andere Abhandlung von demselben Verfasser in derselben Zeitschrift (1906, No. 3) heißt: „Friedrich Rückert über sittliche und über religiöse Bildung des Menschen." — **Ruhnkenius**, s. Fr. A. Wolf. — „Der heilige Johann Baptist **de la Salle** als Pädagog" ist der Titel eines Buches von Bernadin Dillinger. (Dülmen i. W., Laumann, 136 S. 8°, brosch. 1,20 Mk.) Dieser große französische Pädagog wurde im Jahre 1900 von Papst Leo XIII. heilig gesprochen. Nach Dillinger war dies „eines der wichtigsten Ereignisse der Jahrhundertwende." Zur Charakterisierung des Schriftchens noch einige Sätze: „Die Worte . . . zeigen uns die Verheerungen der Reformation im Schulwesen Frankreichs." „Hier ist mehr als Francke und Pestalozzi! Der heilige de la Salle hat die genannten großen und mit Recht berühmten Pädagogen nicht bloß

an Hochherzigkeit und Opferwilligkeit, sondern auch an organisatorischem Talente übertroffen" u. s. f. — In einer Erlanger Dissertation (58 S. 8⁰) beantwortet E. Thiem die Frage: „Wie weit erscheint **Christian Gotthilf Salzmann** von Jean Jacques Rousseau beeinflußt?" — Briefe eines alten Schulmannes. Aus dem Nachlasse des Provinzial-Schulrates und Geh. Regierungsrats Dr. Carl Gottfried **Scheibert,** herausgegeben von Friedrich Schulze. (R. Voigtländers Verlag in Leipzig. V u. 312 S. 8⁰. Mit einem Bildnis Scheiberts. Geh. 5 Mk., geb. 6 Mk.) Wie das Vorwort mitteilt, geht der Plan dieser Publikation auf den Verleger zurück. Wir müssen ihm dafür danken, daß er weiteren Kreisen Gelegenheit gegeben hat, von den schönen Briefen Kenntnis zu erhalten. Es ist zwar nur der sechste Teil des vorhandenen Materials abgedruckt worden, aber schon dies genügt — dank der sorgfältigen Auswahl des Herausgebers — ein scharfes Bild des „alten Schulmannes" zu zeichnen. Auch manche aktuelle Frage erfährt dabei eine treffende Beurteilung. Dem Buche ist weiteste Verbreitung zu wünschen! — Als Nachklänge zum Schillerjahr liegen zwei Arbeiten thüringischer Schulmänner vor: 1. **Schillers** Idealismus und Lehrerschaft und Schule der Gegenwart. Stimmungsvortrag, gehalten 1905 auf der 26. allgemeinen meiningischen Landes-Lehrerversammlung von Direktor Dr. Hänßel-Saalfeld a. S. (Verlag von Richard Böhm, Leipzig-Plagwitz. 12 S. 8⁰.) Redner findet Schillers Vermächtnis an die Lehrer im Festhalten am Optimismus, im Eifer um innere Klärung und im Ringen nach innerer Freiheit, seine Bedeutung für die Schule der Gegenwart aber in dem hohen Ziele der Erziehung, ästhetisch-moralische Menschen zu bilden, ferner in der schönen Aufgabe des Unterrichts, wahre Kunst in die Schule hineinzutragen, und endlich in dem herrlichen Ideale einer Schule, in welcher Lehrer und Kind durch liebende Hingabe, die Lehrer unter sich aber durch gemeinsames Pflichtbewußtsein verknüpft sind. Die Arbeit atmet Schillerschen Idealismus in der Schwungkraft ihrer Gedanken und ihrer Sprache. 2. Schiller und seine Bedeutung für die Schule, insbesondere für die Volksschule. Eine Würdigung seines Lebens und seiner Werke vom pädagogischen Standpunkte aus. Von Rektor Otto Eismann-Eisenberg. (Langensalza. Schulbuchhandlung von F. G. L.

Gießler. 1906. 55 S. 8°, geh. 50 Pfg.) Diese Arbeit bemüht sich, mehr in die Breite gehend, Schillers Bedeutung für die Schule hervorzuheben und untersucht zu diesem Zwecke den pädagogischen Wert 1. seiner philosophisch-ästhetischen Schriften, 2. seiner dichterischen Werke und 3. seines Lebens und seiner Persönlichkeit. Der 1. Teil: „Zum Gedächtnisse Schillers" kann ohne Schaden wegfallen. (H. Schanze.) — Die Programmarbeit des II. deutschen Staatsgymnasiums in Brünn handelt über die Beziehungen zwischen Ethik und Aesthetik in Schillers philosophischen Schriften (28 S. 8°). Ihr Verfasser ist Benno Krichenbauer. — „Die Abhängigkeit der Ethik **Schleiermachers** von der Metaphysik" ist Gegenstand einer Erlanger Dissertation von W. Schwaz (34 S. 8°). — Das deutsche Schullesebuch und Christoph von **Schmid.** Eine kritische Studie als Beitrag zur Lesebuch- und Jugendschriftenfrage von Paul Lang, Würzburg. (Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. 175 S. 8°, geh. 2 Mk., geb. 2,50 Mk.) Durch sehr gründliche und umfassende Einzeluntersuchungen gelangt Verfasser zu dem Ergebnis, daß sich die „Kleinen Erzählungen" Schmids hauptsächlich ihrer inneren Unwahrheit wegen als Jugendlektüre verbieten. Aesthetische und pädagogische Gründe führen zu diesem scharfen Urteil. Lesebücher besonders sollten weder die Erzählungen selbst noch ihre verschiedenen Bearbeitungen durch Lesebuchverfasser aufnehmen; denn „das Lesebuch soll eine Sammlung des Besten sein, was die schöngeistige Arbeit unseres Volkes auf literarischem Gebiete geleistet hat" und „die Erzählungen Schmids gehören nicht dazu", Den „Hamburgern" ist in diesem süddeutschen Kämpen ein kundiger und zielbewußter Mitstreiter erstanden, dessen Werk insbesondere von allen Lesebuchverfassern studiert werden möchte. (H. Schanze.) — Max Schmidt stellt **Schopenhauers** Bemerkungen über Erziehung und Unterricht zusammen. (Pädagog. Warte, 12. Jahrg. Heft 16.) — Heft 280 des Pädagogischen Magazins, herausgegeben von Friedrich Mann, enthält: „Schopenhauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie" von Otto Arnold. (Langensalza, Beyer & Söhne, VI u. 129 S. 8°, 1,60 Mk., zugleich Leipziger Dissertation.) Endlich muß noch auf die Schopenhauer-Ausgabe verwiesen werden, die in den Büchern der Weisheit und Schönheit, herausgegeben von J. E. Freih.

von Grotthuß, erschienen ist und den Titel führt: „Arthur Schopenhauer. Sein philosophisches System nach dem Hauptwerk „Die Welt als Wille und Vorstellung, vorgeführt von Otto Siebert." (Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer. 182 S. 8⁰, eleg. geb. 2,50 Mk.) Das bei „Montaigne" Gesagte gilt auch von diesem Bande. — **Trapp,** s. u. III. — A. Hackemann behandelt **Adalbert Stifter** als Schulmann in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht (1. Heft) und in der Pädagogischen Warte (12. Jahrg. Heft 20) hat er einen Aufsatz: „Zur Erinnerung an Adalbert Stifter." — In einem Aufsatze der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik (14. Jahrg. 2.—4. Heft) der sich betitelt: „Die arithmologischen und wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten als Grundlagen der **Strümpell**schen Klassifikation der Kinderfehler," zeigt W. G. Alexejeff in Dorpat, daß die Strümpellschen klassischen Untersuchungen über die Kinderfehler in ihren Grundlagen von Hauptideen der Herbartschen Philosophie nicht abweichen. — Prof. **Theodor Vogt,** der verdienstvolle Vorsitzende des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, der durch 25 Jahre hindurch diesen Verein geleitet und seine Jahrbücher und die anderen Publikationen redigiert hat, ist am 10. Nov. in Wien gestorben. Nachrufe finden sich in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, herausgegeben von Flügel, Just und Rein, und in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht (1906/07 No. 11). Einer seiner Schüler (Prof. Falbrecht in Wien) zeichnet ein warmempfundenes Bild seines Lebens und Wirkens in den Pädagogischen Studien, herausgegeben von M. Schilling (28. Jahrgang, 1. Heft) und einen Nekrolog Vogts mit einem Verzeichnis seiner Schriften und Aufsätze gibt Theodor Fritzsch in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (17. Jahrg., 1. Heft). — **Th. Waitzs** pädagogische Grundanschauungen stellt in ihrem Verhältnis zu seiner Psychologie, Ethik, Anthropologie und Persönlichkeit — zum Teil auf Grund ungedruckten Materials — dar O. Gebhardt in einer Leipziger Dissertation (140 S.). Im Anschlusse daran zeigt Otto Flügel in einer größeren Abhandlung („Herbart und Th. Waitz", Zeitschrift ür Philosophie und Pädagogik, 14. Jhrg. 5. Heft), daß Waits durchaus nicht soweit sich von Herbart entfernt hat, wie es Gebhardt annimmt. — Auf einen vergessenen Pädagogen der Aufklärungszeit, **Johann**

Karl Wezel (1747—1819) macht Theodor Fritzsch aufmerksam in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, herausgegeben von Flügel, Just und Rein (13. Jahrg. 11. Heft). In dem Aufsatze: „Zur Geschichte der Kinderforschung und Kinderbeobachtung" weist er nach, daß es nicht richtig ist, wenn man D. Tiedemann als den Begründer der Kinderpsychologie bezeichnet. Vor ihm haben die Philanthropen schon Erhebliches auf diesem Gebiete geleistet. Insbesondere ist Wezel zu nennen, der als einer der ersten, eine exakte Begründung der Pädagogik gefordert hat. — **Winkelmann.** Wilhelm Diehl, der schon durch die Herausgabe der „Schulordnungen des Großherzogtums Hessen" und durch andere Arbeiten sich um die Geschichte der Pädagogik verdient gemacht hat, bringt als drittes Heft seiner „Quellen und Studien zur hessischen Schul- und Universitätsgeschichte" einen Neudruck einer unbekannten, aber wirklich bedeutenden Schulschrift Hessens aus dem 17. Jahrhundert: **„Einfältiges Bedencken und Anzeige,** Woher es komme, daß heutiges Tages die Jugend sehr verzogen, Sprachen und freye Künste nichts geachtet, und in Erlernen deroselben grose Müh, lange Zeit und viel Kosten ofters vergeblich angewendet werden. Darbey allerhand Gattungen und Mittel gezeiget werden, auf was Weise eine gute Gottwolgefällige Kinderzucht anzustellen; Wie die Studien wieder in Aufnehmen zubringen; und wie die Sprachen und freye Künste mit geringerer Müh und Kosten in kurtzerer Zeit, als bißherr geschehen, zulernen seyen. Durch Johan-Justum Wynkelmann von Giessen." Mit einem Vorwort, Nachwort und Register. (Selbstverlag des Herausgebers Dr. theol. Dr. phil. Wilh. Diehl, Pfarrer zu Hirschhorn a. Neckar. 208 S. 8°.) Winkelmann war ein Schüler von Balthasar Schuppius, der Historiker an der Marburger Universität war, als Winkelmann dort als Stipendiat studierte. Schuppius hat, wie Diehl berichtet, den jungen Studenten gerade auf diejenigen Probleme gebracht, die ihn selbst in seiner Marburger Professorentätigkeit jahrelang beschäftigten. Das „Einfältige Bedenken" wurde in Frankfurt geschrieben, wo Winkelmann sich einer „herrlichen Bibliothek" und „reicher Buchladen" bedienen durfte. So konnte er unter Benutzung der Ausführungen vieler pädagogischer Scriftsteller der Vergangenheit und Gegenwart seine eigenen Gedanken darlegen.

Auf seinen Reisen hatte er zudem den furchtbaren Niedergang im Bildungswesen kennen gelernt, den der Krieg dem hessischen Gebiete, „in dem früher sogar die Dorfschulmeister zumeist lauter studierte Leute gewesen waren," gebracht hatte. Winkelmann zitiert in seinem Buche außerordentlich viele Schriftsteller. Dadurch wird der Geschichte der Pädagogik wieder ein großes Feld der Forschung eröffnet. Die ganze Schrift enthält viele Gedanken, die uns ganz modern anmuten (z. B. S. 105 über den Handfertigkeitsunterricht). So kann man sich dem Wunsche des Herausgebers anschließen: „Dem herrlichen Büchlein, dessen Preis so niedrig wie möglich gesetzt worden ist, wünsche ich, daß es in seiner neuen Gestalt recht viele Leser findet, die es nicht bloß als Dokument aus der Vergangenheit, sondern auch als Buch für die Gegenwart recht eifrig studieren und seine Gedanken beherzigen." Der Festschrift zum Jubiläum der Universität Gießen aber, die 1907 aus der Feder des gelehrten Herausgebers zu erwarten ist, sehen wir mit Spannung entgegen. — Referate über dasselbe Buch und seine Bedeutung gibt Kahl in zwei Aufsätzen („Monatsblätter für die Schulaufsicht" VI. S. 75 ff. und „Kehrs Pädagogische Blätter" XXXV. S. 20 ff. u. S. 122 ff. Gotha, Thienemann). K. Credner feiert **„Ludwig Wiese** als praktischen Schulmann" zur Hundertjahrfeier seiner Geburt in einem Jüterboger Programm (33 S. 4°). — Als IV. Bändchen der Sammlung „Kultur und Katholizismus" herausgegeben von Martin Spahn, erschien: **O. Willmann** und seine Bildungslehre von J. B. Seidenberger. (München und Mainz, Verlag von Kirchheim & Co. VIII u. 89 S. kl. 8°. In moderner Druckausstattung mit einer Titelgravüre elegant kartoniert 1,50 Mk.) Im Jahre 1903 trat Otto Willmann in den Ruhestand. Von Prag siedelte er nach Salzburg über. Gewiß haben unerquickliche politische Verhältnisse diesen Schritt beschleunigt. Denn in Wirklichkeit finden wir Willmann nicht im „Ruhe"stande, sondern in rastloser Tätigkeit. „Es scheint mit mir," schreibt er selbst in einem Brief, „wie mit Gladstone zu gehen, der erst nach Ueberschreitung des 60. Jahres impulsiv wurde. Wenn nur die Kraft anhält." Die vorliegende vorzügliche Studie macht uns nicht nur mit dem Leben des hervorragenden Gelehrten bekannt, sondern führt auch in sein Werk, insbesondere in die „Didaktik als Bildungslehre" ein.

„Sie sucht die Grundzüge der Willmannschen Bildungslehre faßlich wiederzugeben und sie verstehen zu lehren im Gesamtgefüge des geistigen Ringens unserer Zeit.“ Sie orientiert über die Zeit- und Streitfragen in der Didaktik, über ihre Sprache und geschichtliche Stellung, über den Anteil des Katholizismus an Willmanns Werk, vor allem auch über die Wirkung auf größere pädagogische Werke der Gegenwart. Dabei erweist sich der Verfasser nicht nur als gründlicher Kenner der Willmannschen Gedankenwelt, er versteht es auch, diese Gedanken einem größeren Leserkreis nahe zu bringen. Mancher Leser dürfte dadurch veranlaßt werden, das großartig angelegte und einheitlich durchgeführte Werk Willmanns selbst zu studieren. Druckfehler finden sich S. 13, S. 40, S. 54. — Siegfried Reiter behandelt in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum (1906. II. Abt. 1 ff. u. 83 ff). **Friedrich August Wolf** und **David Ruhnkenius.** Einige ungedruckte Briefe Wolfs sind beigefügt. Reiter plant eine Ausgabe der Briefe Wolfs und bittet Besitzer von Wolfschen Briefen, ihm hiervon Kenntnis zu geben. — Berthold Schulze handelt im Pädagog. Archiv (1906, H. 12) „über Heinrich Kleists Universitätslehrer **Wünsch**“. — In den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum (herausg. v. Ilberg u. Gerth, Jahrg. 1906, II. Abt. 6. Heft, S. 305 ff.) behandelt Gerhard Budde „**Tuiskon Zillers** Gedanken über eine aktuelle Frage der gegenwärtigen Gymnasialpädagogik“. Ziller verlangt bekanntlich, daß an allen Schulen den Hauptklassen Nebenklassen beigegeben werden. Die Hauptklassen haben den Gesichtspunkt der Erziehung rein zu verfolgen, die Nebenklassen müssen als Vorbereitungsstätten für die Pflege der speziellen Interessen des Lebens und der Gesellschaft, für den künftigen Beruf dienen. Dadurch würde die Individualität geschont und ihr freie Bewegung gewährt, das allgemein Notwendige aber nicht versäumt. Neuerdings wird von zwei vortragenden Räten im preußischen Kultusministerium der Gedanke der größeren Berücksichtigung der individuellen Eigenart der Schüler und einer dadurch bedingten freieren Gestaltung des Oberkursus lebhaft verfochten. Auch hatte das sächsische Ministerium auf die Tagesordnung der Rektorenversammlung in Dresden (2. Juli) die Frage gesetzt: „Wie stellen sich die Rektoren zu der sogenannten „Bewegungsfreiheit“ im Unterricht der obersten Klassen?“ S. auch unter III.

III. Fächer und Methoden.

Bruno Tittmann hat im Praktischen Schulmann (1906, 1. Heft) „Trapps Methode, **fremde Sprachen** zu lehren" einer eingehenden Analyse und Kritik unterzogen. Damit hat er einen wichtigen Beitrag zur Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts geliefert. Er kommt zu dem Schlusse, daß Pinloche dem Philanthropen in keiner Weise gerecht wird, wenn er seine Methode als Méthode empirique und Méthode des gouvernantes bezeichnet. — Als Fortsetzung der im vorigen Berichte angezeigten „Geschichte der **fremdsprachlichen** schriftlichen **Arbeiten** an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart" von G. Budde, sind nun Buddes Reformvorschläge erschienen in der Schrift: „Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von Gerhard Budde." (Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. 56 S. 8°, geh. 1 Mk.) — Max Brethfeld liefert einen Beitrag „zur Geschichte, Kritik, Theorie und Praxis der **Herbart-Zillerschen Unterrichtsmethode**, besonders der Formalstufen" in der Zeitschrift „Der Praktische Schulmann" (1906, 2. Heft). — Lesen s. Schmid. — **Naturgeschichte**, s. G. E. Fischer, F. Junge. — Friedrich Franke setzt seine Kritik der **v. Sallwürkschen Normalformen** in äußerst scharfsinniger Weise in den Pädagogischen Studien, herausgegeben von Max Schilling (1906, 5. Heft, S. 321—345, cf. Jahrg. 1903, 6. Heft, S. 402—425) fort. Hier soll nur das herausgegeben werden, was Franke vom historischen Standpunkte aus einzuwenden hat: 1. Ziller kam zu seiner Durcharbeitungsnorm nicht durch Mißverständnis der Lehre Herbarts, wie v. Sallwürk jetzt immerfort behauptet, sondern durch Kritik und Fortbildung derselben, und Zillers Schule hat den Unterschied zwischen den beiden Theorien nicht so allgemein verkannt, wie v. Sallwürk behauptet, sondern die gründlichste Auseinanderlegung derselben gegenüber der Vermischung von anderer Seite ist gerade von der Zillerschen Schule (Glöckner u. a. im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrg. 1891) geleistet worden. Diese Anklagen hat v. Sallwürk auch erst in neuerer Zeit erhoben, früher dagegen im

wesentlichen dieselben Ansichten vertreten, die er jetzt der Vermengung beider Theorien anklagt. 2. Im einzelnen hat v. Sallwürk über Zillers Methode vielfach falsch berichtet, so über Zillers Herausarbeiten, über die Benutzung der fachwissenschaftlichen Lehrbücher, über das Verhältnis der Schulwissenschaften zu den reinen Fachwissenschaften und der psychologischen Unterrichtsmethode überhaupt zur Logik. 3. E. v. Sallwürks eigene Durcharbeitungsnorm deckt sich vielfach mit Zillers formalen Stufen (wie auch Paul Barth in seinen „Elementen" [s. o.] hervorhebt); aber indem er auf seiner Ergebnisstufe fordert, dem Schüler solle das „Ergebnis in vollständig durchgearbeiteter und gereinigter Form mitgeteilt werden," tut er einen bedenklichen Rückschritt, denn das „Mitgeteilte" ist tatsächlich zum Teil eine Form für einen Inhalt, den der Schüler noch nicht besitzt. — „Die Neperschen **Rechenstäbchen** aus dem 17. Jahrhundert" und ihre Anwendung beschreibt Joseph Heigenmooser in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte". (XVI. Jahrg. S. 131—162.) — **Schulgesundheitspflege.** Ueber die älteste Hygiene der geistigen Arbeit, die Schrift des Marsilius Ficinus de vita sana sive de cura valetudinis eorum, qui incumbunt studio litterarum vom Jahre 1482 referiert ausführlich Wilhelm Kahl in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum u. Pädagogik. (Neunter Jahrgang, XVIII. Band, Heft 8 ff.) — „Herbartianismus und **Turnunterricht**" von R. Reischke ist der Titel des 270. Heftes des Pädagogischen Magazins, herausgegeben von Friedrich Mann. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 24 S. 8⁰, 30 Pfg.) Doch ist die Darstellung in bezug auf Herbart nicht ganz einwandsfrei, da Herbart auch noch an andern Stellen als in den angezogenen vom Turnen redet. — Im 276. Heft des Pädagogischen Magazins, herausgegeben von Friedrich Mann, befindet sich eine kritisch-historische Quellenstudie von A. Haustein: „Der **geographische Unterricht** im 18. Jahrhundert." (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 58 S. 8⁰, 80 Pfg.) In zweiter Auflage ist erschienen Heft 169 desselben Magazins: „Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. Von R. Fritzsche." (Ebenda, 121 S. 8⁰, 1,50 Mk.)

IV. Schulgattungen.

Fürstenschulen: S. Joachimsthal, Geographus Laurentinus. Gymnasien, Realgymnasien, Gelehrtenschulen: S. Allgemeines, Neumark, Württemberg, Baden, Hamburg, Troppau. Handelsschulen: S. Berlin. Realschulen: S. Bremen, Mainz, München. Seminare: S. Thorn. Taubstummenanstalten: S. Graser. Universitäten: S. Allgemeines, Hessen, Rostock, Roux. Volksschulen: S. Allgemeines, Bayern, Frankreich, Hessen, Mark, Preußen, Württemberg, Dresden, Leipzig, Philanthropinismus, Rochow, Roßmäßler.

Sitzungsberichte.

Gesellschaft für Psychologie in Wien.

Vor kurzem ist das erste Bestandsjahr der Gesellschaft für Psychologie in Wien abgelaufen, deren konstituierende Generalversammlung am 15. Januar 1906 stattgefunden hat. Diese Neugründung in Wien, wo bekanntlich seit vielen Jahren eine Philosophische Gesellschaft an der Universität (zurzeit unter dem Vorsitz von Professor Jodl) ihre rege Tätigkeit entfaltet, spiegelt im kleinen eine offenkundige Tatsache in der großen modernen Wissenschaftsentwicklung wieder: Die nach und nach immer mehr sich vollziehende Loslösung der Psychologie von der Philosophie und Ausgestaltung zur völlig selbständigen Fachwissenschaft. Dem entspricht es auch insbesondere, daß die neugegründete Gesellschaft im Gegensatze zur philosophischen, die gerade das Interesse für ihr Arbeitsgebiet in weiteren Kreisen zu vertiefen bemüht ist, eine mehr geschlossene Arbeitsgesellschaft darstellt, die als ordentliche Mitglieder nur im Fachgebiete literarisch sich Betätigende zuläßt. Sowie es aber in der früher herangezogenen natürlichen Entwicklung wünschenswert ist, daß die Psychologie ihre Zusammenhänge mit den allgemeineren philosophischen Problemen niemals gänzlich unterbinde, so beabsichtigt auch die Gesellschaft für Psychologie in Wien dieses Verhältnis zur Philosophie stets im Auge zu behalten, wenngleich sie vorzugsweise den speziellpsychologischen Gebieten, insbesondere der infolge höchst ungünstiger äußerer Verhältnisse in Wien bisher stark vernachlässigten experimentell-physiologischen Psychologie ihre Aufmerksamkeit schenken will. Als ein gutes Omen, gerade auch nach dieser Richtung, darf es wohl angesehen werden, daß Professor Stöhr, der Vertreter der experimentellen Psychologie an der Wiener Universität, das Präsidium der Gesellschaft übernommen hat, und neben Vertretern der Psychologie und Philosophie auch zwei Aerzte in den Ausschuß eingetreten sind.

Der eine von diesen beiden, Herr Primarius Dr. S. Kornfeld, war es auch, der in der ersten Gesellschafts-Versammlung, am 23. Februar 1906, den Reigen der Vorträge bezw. Referate eröffnete. Dr. Kornfelds Thema lautete:

Ueber energetische Auffassung psychischer Vorgänge auf Grund der Blutdrucksmessung.

Die durch mehrere Jahre systematisch fortgesetzten Messungen des arteriellen Blutdrucks am Menschen haben ergeben, daß die Gemütsstimmung von wesentlichem Einfluß auf die Höhe des Blutdrucks ist und zwar in dem Sinne, daß regelmäßig mit Uebergang von guter zu schlechter Stimmung eine Erhöhung, von schlechter zu guter Stimmung eine Erniedrigung eintritt; daß Lustgefühle jeder Art von Erniedrigung, Unlustgefühle von Erhöhung des Blutdrucks begleitet sind; daß insbesondere die Affekte des Schrecks, der Angst, des Kummers und des Zorns mit starken Erhöhungen einhergehen; ferner daß jedem Gefühle der Anstrengung eine Blutdruckserhöhung parallel geht, deren Maß dem Grade der Anstrengung entspricht. Jede mit einem Willensimpuls oder mit Aufmerksamkeit einhergehende — körperliche oder geistige — Tätigkeit geht mit einer Blutdruckssteigerung einher, welche, wie sich mittels Dynamometerversuche, aber auch mittels einfacher geistiger Arbeitsleistungen, z. B. Rechnen, Auswendiglernen und dergl. überzeugend dartun läßt, mit dem Grade der subjektiven Anstrengung zugleich zunimmt oder abnimmt. Die einer bestimmten, objektiv meßbaren Arbeitsleistung entsprechende Blutdruckssteigerung ist bei verschiedenen Individuen, aber auch bei demselben Individuum, je nach seiner augenblicklichen physischen und psychischen Verfassung, verschieden. Wird der Blutdruck künstlich erhöht, was z. B. durch Sinnesreize, die unangenehm empfunden werden, wie Kälteeinwirkung auf die Haut oder die Schleimhäute, hohe Stimmgabeltöne, schmerzerzeugende Mittel leicht gelingt, so ist die einer bestimmten Arbeitsleistung entsprechende Blutdruckssteigerung höher, als bei niedrigerem Ausgangsdrucke; wird hingegen der Blutdruck künstlich erniedrigt, was u. a. durch Einwirkung elektrischer Ströme leicht zu bewirken ist, dann ist die derselben Leistung entsprechende Blutdruckserhöhung geringer. Allgemein gilt der Satz, daß, je höher bei demselben Individuum der Ausgangsdruck ist, um so höher auch die mit der gleichen Arbeitsleistung einhergehende Blutdruckssteigerung ausfällt. Diese ist aber auch von dem Grade der Uebung abhängig; mit zunehmender Uebung nimmt die mit einer bestimmten Leistung verbundene Blutdruckssteigerung, entsprechend der verminderten subjektiven Anstrengung, ab.

Mit Vollendung der Arbeit erfolgt Absinken des Blutdrucks, welches tief unter den Ausgangsdruck gehen kann, in welchem Falle die Vollendung der Arbeit von lebhaften Lustgefühlen begleitet ist, oder auch das ursprüngliche Niveau nicht erreicht, wie dies für die Ermüdung charakteristisch ist. Mit eintretender Ermüdung werden die den gleichen objektiven Arbeitsleistungen entsprechenden Blutdruckssteigerungen immer größer, während das nachfolgende Absinken immer geringer wird, so daß die Blutdruckserhöhung länger andauert. So vermag die Blutdruckssteigerung als objektives Maß für die Ermüdung zu dienen. Die Kurven, welche die mit der Vollbringung einer Arbeit einhergehenden Aenderungen der Blutdruckshöhen versinnlichen, geben Anhaltspunkte für die Vergleichung der Leistungsfähigkeit verschiedener Individuen auf demselben Gebiete, wie auch desselben Individuums auf verschiedenen Gebieten.

Was von der Muskelarbeit und der geistigen oder intellektuellen Arbeit im engeren Sinne gilt, findet allgemein auf alle Leistungen des Organismus Anwendung, insbesondere läßt sich zeigen, daß die Atmung, die Herztätigkeit, die chemischen Vorgänge im Organismus um so schwerer und mangelhafter von statten gehen, je höher der Blutdruck bereits ist. Auch bezüglich der Drüsentätigkeit lehrt die Erfahrung, daß ebenso wie bei der Muskelarbeit und der geistigen Arbeit mit Vollendung derselben, also mit jeder wirklich vollbrachten Sekretion der Blutdruck absinkt. Wird der Blutdruck künstlich erhöht, so treten von einer gewissen — individuell verschiedenen — Grenze an, ohne daß eine weitere Erhöhung gelingt, individuell verschiedenartige Phänomene auf und zwar Bewegungserscheinungen, oft rhythmischer Art, oder Sekretionsvorgänge oder endlich — allgemein ausgedrückt — Förderungen im Vorstellungsablauf. Dieselben Phänomene sind auch bei Blutdruckssteigerung durch Unlustgefühle oder durch Affekte zu beobachten und können nur als Entlastungsvorgänge aufgefaßt werden, durch welche die innere Erregung ausgeglichen wird; denn sie sind stets mit einem Absinken des Blutdrucks oder mit einer Hemmung des weiteren Anstiegs bei Fortwirken der drucksteigernden Momente verbunden. So wie die der gewollten Arbeit entsprechende subjektive Anstrengung durch die mit ihr einhergehende Blutdruckssteigerung gemessen wird, so kann der subjektive Arbeitswert der unwillkürlich sich einstellenden, durch innere Spannungszustände hervorgerufenen intellektuellen Vorgänge, zu denen die „Einfälle", wie überhaupt die Phantasievorgänge gehören, ferner der Drüsen- und der Muskelphänomene mittels des durch dieselben herbeigeführten Abfalls des Blutdrucks gemessen werden. Intellektuelle Tätigkeit, Muskel- und Drüsentätigkeit erscheinen nun in einem bestimmten Aequivalenzverhältnis und können auf ein einheitliches Maß, welches in der Beeinflussung des Blutdrucks gegeben ist, zurückgeführt werden. Damit eröffnet sich auch der Ausblick auf die Möglichkeit, die zu einer konkreten intellektuellen Leistung verbrauchte Arbeit in einem absoluten Maße, in Kalorien auszudrücken. Eine allgemeine Umrechnung der verschiedenen Arten intellektueller Tätigkeit auf ein solches Maß ist dem Gesagten zufolge nicht möglich; denn die jeweilige Konsumtion des Organismus oder der jeweilige Arbeitsverbrauch ist wie bei der Muskel- und bei der Drüsentätigkeit von einer Reihe von subjektiven Faktoren abhängig, die jeweils in dem Ausgangsdruck und in der die Leistung begleitenden Blutdrucksänderung zur Geltung kommen. Der in jedem Zeitmoment bestehende Blutdruck ist die algebraische Summe der Wirkungen aller in dem gegebenen Moment im Organismus von statten gehenden, den Blutdruck erhöhenden oder erniedrigenden Vorgänge; er beeinflußt jeden einzelnen dieser Vorgänge und wird auch von jedem einzelnen beeinflußt. Er darf somit als Ausdruck der in jedem Moment herrschenden Stimmung gelten. Die jeden einzelnen dieser Vorgänge begleitende Erhöhung oder Erniedrigung des Blutdrucks ist zugleich der Maßstab für das diesen Vorgang begleitende Unlust-, resp. Lustgefühl; die mit allen aktiven oder passiven Aenderungen der Funktionen des Organismus einhergehenden Blutdrucksschwankungen stellen zugleich das Maß für die Ergriffenheit des Gemütes dar. So kann also die Blutdrucksmessung wie für die Willensanspannung und für die intellektuelle Tätigkeit auch für das Gemütsleben im ganzen einen Maßstab bieten, einerseits indem sie

die Intensität der Lust- und der Unlustgefühle objektiv zu messen ermöglicht, andererseits indem sie die Erregbarkeit des Gemütes durch Reize bestimmter Art objektiv anschaulich macht und so eine — totale oder partielle — erhöhte oder verminderte Erregbarkeit des Gemütes dem objektiven Nachweis zugänglich macht.

Unfallsneurosen.

Am 9. März demonstrierte Primarius Dr. Kornfeld im Anschluß an den vorstehenden Vortrag zwei Fälle von sog. Unfallsneurosen, welche geeignet waren, einen Teil der vorgetragenen Sätze zu illustrieren. In dem einen Falle handelte es sich um eine hochgradige beiderseitige konzentrische Einengung des Gesichtsfelds (bis auf 2° nach allen Richtungen), um Unfähigkeit, die Augäpfel willkürlich zu bewegen und um Aufgehobensein der Schmerzempfindung in ausgedehnten Partien der Haut. Plötzlich einwirkende Reize auf die unempfindlichen Netzhautpartien, welche sonst Ueberraschungsaffekte hervorrufen, bleiben ohne jeden Einfluß auf den Blutdruck; ebenso Versuche die Aufmerksamkeit auf derartige Reize zu lenken. Dies gelingt erst, wenn solche Reize auf die empfindlichen Netzhautstellen fallen. Aufforderungen, die Augen in bestimmter Richtung zu bewegen, haben ebenfalls nicht den geringsten Einfluß auf den Blutdruck; dabei fehlt jegliches Gefühl der Anstrengung. Im Gegensatze hierzu wurden Fälle erwähnt, bei denen Augenbewegungen nur mit Schwierigkeit erfolgen und immer von erheblicher Blutdruckssteigerung begleitet sind. Bestreichung der Haut beider Vorderarme mit dem faradischen Pinsel bei Anwendung maximaler Stromstärke ruft weder Schmerzempfindung hervor noch übt sie irgend welchen Einfluß auf den Blutdruck, während der Gegenversuch bei einem gesunden Individuum schon bei viel geringerer Stärke des Stroms beides in deutlichem Maße erkennen läßt. In dem zweiten Falle fehlt in dem rechten Arm bei erhaltener Ausführbarkeit sämtlicher Einzelbewegungen und bei unverändertem Verhalten der Muskulatur sowohl peripheren Reizen gegenüber als auch hinsichtlich des Ernährungszustandes die Fähigkeit zu jeder erheblicheren Kraftleistung. Ein Dynamometerversuch ergibt linkerseits einen Händedruck von 35 kg mit gleichzeitigem Anstieg des Blutdrucks von 70 auf 85 mm, während rechterseits nur ein Druck von 3 kg ausgeübt werden kann, wobei der Blutdruck nur einen Anstieg um 2—3 mm erfährt. Es fehlt somit, vom subjektiven Gesichtspunkt, die Fähigkeit zur Anstrengung.

Der Ablauf des Lebens nach W. Fließ.

In der dritten Versammlung, am 21. März 1906, sprach Herr Prof. Dr. A. Stöhr über das Werk von Wilhelm Fließ, Der Ablauf des Lebens. Leipzig und Wien 1906, Fr. Deuticke, 584 S.

Das Grundthema des umfangreichen Werkes bilden die Periodizität aller Lebenserscheinungen und die Zweigeschlechtigkeit einer jeden Zelle.

Die durchgängige Doppelanlage eines jeden Organismus ist eine Annahme, die zur Zeit des ersten Auftretens der Weismannschen Hypothesen nahegelegt war und die Erklärung zahlreicher Tatsachen erleichterte. Lange vor dem Erscheinen von O. Weiningers „Geschlecht und Charakter" war diese Ansicht durch mündliche Tradition verbreitet. Auch ich habe mich

schon 1897 dazu bekannt[1]) und sogar für Ausnahmefälle wie Bienen, Ameisen, Termiten eine größere Zahl von parallelen Gesamtanlagen angenommen. Ich glaube heute noch, daß eine dritte, vielleicht sogar eine vierte Gesamtanlage gute Erklärungsdienste leistet, wenn es sich um eine besondere Entwicklung des Gehirns handelt.

Andererseits wurde die Periodizität der Lebenserscheinungen vor vielen Jahrzehnten als „Rhythmus der Lebensfunktionen" bezeichnet. Der Glaube an eine durchgängige Periodizität geht in ganz fernliegende Zeiten zurück.

Das Charakteristische und Neue an der Arbeit von Fließ liegt in der originellen Verbindung der Periodizität mit der Doppelanlage.

Fließ geht aus von der Periodizität der Menstruation. Nehmen wir die Intervalle mit 28 Tagen, so können wir 28 Tage die weibliche Periode nennen. Wenn nun jede Zelle in jedem Organismus zugleich männliche und weibliche Elemente enthält, so wird auch im männlichen Organismus die 28 tägige Periode vorhanden sein, wenngleich sie sich anders als durch Menstruation wird äußern müssen. Andererseits werden auch die männlichen Elemente periodische Erscheinungen hervorbringen, deren Intervall nicht notwendig auch 28 Tage sein muß. Da der weibliche Organismus auch männliche Elemente enthält, so wird sich im weiblichen Organismus eine zweite Periodizität bemerkbar machen können. Wenn sich diese zweite Periodizität mit anderen Intervallen im weiblichen Körper ebenfalls durch Menstruation äußert, so muß sich die Größe dieser Intervalle durch mathematische Analyse finden lassen.

Ich zitiere hier als Beispiel für die von Fließ befolgte Methode eine Menstruationstabelle (Seite 3): die Intervalle lauten: 23, 21, 26, 24, 21, 25, 16, 16. 13, 22. Nehmen wir als das eine von der Theorie geforderte Intervall 28 Tage, und als das andere versuchsweise 23.

Wir beginnen mit 1×23. Das nächste Intervall 21 ist für die Theorie zu spröde. Lassen wir es vorläufig beiseite und addieren wir 21 zu 26. Wir erhalten $47 = 2 \times 23 + 1$. Der dritte Termin stimmt daher wieder mit Vernachlässigung eines Tages. Der vierte Termin 24 kann als $23 + 1$ aufgefaßt werden. Lassen wir den fünften Termin vorläufig außerhalb der Ordnung und addieren wir 21 mit 25 zu $46 = 2 \times 23$, so ist der sechste Termin wieder an einem gehörigen Platze. Zählen wir 16, 16 und 13 zusammen, so erhalten wir $45 = 2 \times 23 - 1$, und es stimmt vorläufig der neunte Termin mit der Differenz von einem Tage und ebenso der zehnte. Wir haben im ganzen zwei Abweichungen von je $+ 1$ Tage, und zwei Abweichungen von je $- 1$ Tage, was sich sozusagen aufhebt.

Addieren wir zu dem siebenten Intervalle 16 die vier vorhergehenden, so erhalten wir $16 + 25 + 21 + 24 + 26 = 112 = 4 \times 28$. Der zweite und der siebente Termin gehören zu einer Periode. Addieren wir ferner zum achten Intervalle 16 die zwei vorhergehenden, so erhalten wir $16 + 16 + 25 = 57 = 2 \times 28 + 1$. Es ist also auch der fünfte und der achte Termin in eine Ordnung gebracht.

Diese Methode der Periodenzählung befremdet den Mathematiker, den Naturforscher und den Logiker.

[1]) Letzte Lebenseinheiten, Leipzig und Wien 1897, Seite 173.

Zunächst das Mathematische. Nehmen wir an, daß von einem identischen Nullpunkte eine 28 tägige und eine 23 tägige Intervallreihe zu laufen beginne. Der 23. Tag wird ein Termin für ein Ereignis sein, ebenso der 28. Wenn wir ferner eine Korrektur $\pm$ 1 vornehmen dürfen, so wird auch der 22., 24., 27. und 29. Tag ein Termintag sein können. Von 0 bis 44 einschließlich haben wir dann 6 Termintage und 38 terminfreie Tage. Sobald aber die Zahl der Tage 203 erreicht oder überschreitet, sobald ist jeder Tag ein Termin, bezogen auf diesen Nullpunkt. Es ist $203 = 4 \times 23 + 4 \times 28 - 1$; $204 = 4 \times 23 + 4 \times 28$; $205 = 4 \times 23 + 4 \times 28 + 1$; $206 = 9 \times 23 - 1$; $207 = 9 \times 23$ und so fort.

Naturwissenschaftlich wird 28 kaum ein Intervall für das Individuum sein, sondern vielmehr eine Durchschnittszahl aus der Menge. Abgesehen davon, wirkt es befremdend, daß zwei Eiablösungen, die durch vier dazwischenliegende getrennt sind, als zwei aufeinanderfolgende Erscheinungen behandelt werden, deren Intervall wie in diesem Beispiele 112 Tage beträgt. Naturwissenschaftlich kann man höchstens das arithmetische Mittel aus den Intervallen zwischen zwei unmittelbar aufeinanderfolgenden Ablösungen ziehen.

Logisch wird man klare Begriffe verlangen. Was liegt der männlichen Periode zugrunde? Wie äußert sich die männliche Periode im männlichen Organismus? Wenn sich die männliche Periode im weiblichen Organismus gleichfalls durch Menstruation äußert, warum heißt sie dann männlich? In der Zusammenfassung (S. 342) heißt es, allen Lebensvorgängen liegen zwei Arten lebendiger Substanz zugrunde, die männliche und die weibliche Substanz, deren elementare Verbände 23 beziehungsweise 28 Tage Lebenszeit besitzen. Was ist unter dem „elementaren Verband" gemeint, und was bedeutet der Ausdruck „Lebenszeit"?

Ich glaube, alle diese und andere Einwendungen hängen damit zusammen, daß Fließ die Theorie festhält, daß seine fleißige Arbeit das Ergebnis einer exakten mathematischen Analyse ziffernmäßig ausgedrückter Tatsachen mit Ausschluß jeder Hypothese sei. Das soll offenbar die Arbeit empfehlen. Den Hypothesen begegnet man mit Mißtrauen. In Wirklichkeit schadet nach meiner Meinung diese hypothesenfrei sein sollende rechnerische Einkleidung der Verbreitung der interessanten Ideen.

Hätte Fließ offen eine Hypothese aufgestellt, so wären die Einwände gegen die Hypothese nicht leicht zu machen. Die „Elemente" sind dann letzte Lebenseinheiten; die „elementaren Verbände" sind dann Verbände der letzten Lebenseinheiten, die sich zwar beständig durch Wachstum und Selbstteilung vermehren, aber zunächst zu einem Verbande genähert und vereinigt halten, vielleicht auch nur unvollkommen getrennt sind. Nach 28 Tagen löst sich die eine Art, nach 23 Tagen die andere Art von Verbänden auf, indem die Einheiten schwärmen und wieder in anderer Weise zur Ruhe kommen. Die eine Klasse der männlich genannten Elemente bilden die kurzdauernden Verbände, die andere Klasse der weiblich genannten die längerdauernden.

In dieser Weise geformt hätte die Hypothese ein anderes Ansehen. Jetzt erscheint jeder Tag, an dem die eine oder die andere Klasse

von Verbänden oder beide zugleich sich im Schwärmzustand befinden, ein kritischer Tag für den gesamten Organismus. Es ist dann ein Tag des geringeren Widerstandes gegen alle Eingriffe und Schädlichkeiten.

In dieser Art wird es begreiflich, daß man bei der Periodenzählung einen Tag wegnehmen oder zugeben darf. Die Lösung der elementaren Verbände ist nicht identisch mit der Menstruation, nicht mit dem Durchbrechen des ersten Zahnes, nicht mit dem ersten Laufversuche, nicht mit der Geburt und nicht mit dem Tode. Es besteht nur ein ursächlicher Zusammenhang (in der Hypothese) zwischen vielen physiologischen Ereignissen und den kritischen Tagen. Ein kritischer Tag beschleunigt den Eintritt des Ereignisses, die Abwesenheit verzögert ihn.

Die Auflösung der Verbände ist nicht eine Auflösung der ganzen Zelle, sondern nur eine Auflösung der Verbände lebendiger Lebenseinheiten, während andere Lebenseinheiten bereits die Vermehrungsfähigkeit eingebüßt haben und in einen Dauerzustand eingetreten sein können. Diese können dann das starre oder mindestens zusammenhaltende Gerüste abgeben, innerhalb dessen sich die periodischen Auflösungen vollziehen.

Ich bin überzeugt, daß die Ideen Fließ' in der bescheidenen Form einer Hypothese mehr Anwert finden würden, als in der Form einer mathematischen Analyse ziffernmäßig ausgedrückter Tatsachen.

Kongreß für experimentelle Psychologie.

In der vierten Gesellschaftsversammlung am 21. Mai 1906 berichtete Herr Prof. Dr. W. Jerusalem über den im April 1906 zu Würzburg abgehaltenen zweiten Kongreß für experimentelle Psychologie.

Aus den zahlreichen Vorträgen und Referaten, über die der Vortragende berichtete, hob er insbesondere hervor: das Referat von Külpe über experimentelle Aesthetik, den Vortrag des Lehrers Pfeiffer aus Würzburg, ferner den Bericht von Dr. Ach aus Marburg über eigene Experimente, die eine Art von Maß für die Willenskraft herstellen sollten und die auch für den Unterrichtsbetrieb wertvolle Anregungen ergaben; endlich die Versuche Bühlers über kompliziertere Denkvorgänge. — Im allgemeinen fand der Berichterstatter, daß sich die experimentelle Psychologie jetzt erfreulicherweise nicht mehr ausschließlich mit den elementaren, sondern bereits mehr mit den komplizierteren Seelenvorgängen beschäftige. Die vom Würzburger Institut ausgegangene Methode der Selbstbeobachtung unter genau festgesetzten Bedingungen gibt ein Mittel zur Untersuchung der Komplexe. Diese Methode ist allerdings erst in den Anfängen, verspricht aber in ihrer Weiterentwicklung manche Aufklärung zu bringen. Nur ist davor zu warnen aus negativen Aussagen der Beobachter zu viel zu schließen. Der Vortragende erwähnt zum Schlusse noch seine eigenen Mitteilungen, die er auf dem Kongresse gemacht hat über zwei Erlebnisse (Erinnern und Vergessen), von denen das eine eine Theorie Freuds über das Vergessen teilweise zu bestätigen scheint.

Versuch einer Messung der Aufmerksamkeitskonzentration.

In der fünften Gesellschaftsversammlung am 31. Mai 1906 hielt Herr Dr. W. Peters ein Referat über eigene Arbeiten unter dem Titel: Versuch einer Messung der Aufmerksamkeitskonzentration, wobei er im wesentlichen folgendes ausführte:

Bekanntlich steigt die Reizschwelle für einen Reiz, wenn die Aufmerksamkeit von ihm abgelenkt und einem anderen Bewußtseinsinhalt zugekehrt ist. — Ist nun die Erhöhung der Reizschwelle (= die Herabsetzung der Empfindlichkeit) um so größer, je stärker die Aufmerksamkeit auf den anderen Bewußtseinsinhalt konzentriert ist, so haben wir in ihr ein Maß für die Konzentrationsstärke.

Ich konnte tatsächlich eine bei verschiedenen Bewußtseinsinhalten und verschiedenen Personen verschiedene Erhöhung der auf die übliche Weise bestimmten Reizschwelle nachweisen. — Ich fand ferner, daß die Reizschwelle auch dann schon steigt, wenn die Aufmerksamkeit nicht durch einen anderen Inhalt abgelenkt, aber auch nicht auf den betreffenden Schwellenreiz eingestellt war, wenn dieser nicht „erwartet" wurde. — Die Einstellung der Aufmerksamkeit bewirkt also eine Schwellenherabsetzung — „Schwellenbahnung", wie ich es nenne —, die Ablenkung derselben durch einen anderen Bewußtseinsinhalt eine Schwellenerhöhung, „Schwellenhemmung". — Aus den übrigen Versuchsresultaten noch das eine: einzelne Versuchspersonen können besser ihre Aufmerksamkeit durch Willensimpulse zur Konzentration bringen, bei anderen scheint die „unwillkürlich" herbeigeführte Konzentration die tiefere zu sein.

(Vgl. ausführlichen Bericht über die Versuche im „Archiv für die gesamte Psychologie", VIII. Bd., 3. und 4. Heft 1906.)

Psychologische Methoden zur Erforschung der antiken Philosophie.

In der sechsten Gesellschaftsversammlung am 8. Juni 1906 sprach Herr Dr. W. Schultz über: Psychologische Methoden zur Erforschung der antiken Philosophie, im Anschlusse an Hillschers Aufsatz „Völker- und Individualpsychologische Untersuchungen über die ältere griechische Philosophie" in Meumanns Archiv V (1905).

Der Schwerpunkt der insbesondere in Sachen der antiken Philosophie auf das wärmste zu begrüßenden Arbeit von Dr. H. Hillscher, liegt darin, daß derselbe 1. die Lücken in der Ueberlieferung zum klassischen Altertum in Analogie zu den entsprechenden Epochen anderer Völker auszufüllen, 2. die Entstehung der Philosopheme individualpsychologisch nachzukontrollieren sucht (S. 146), und daß er sich 3. bemüht, die „Perspektive des Altertums" nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu bestimmen. (S. 150.) Keiner dieser Gesichtspunkte ist vollständig neu, wohl aber ihre Verbindung zu einem mehr oder minder in sich gegliederten System. Der Vortragende zeigt an eigenen Beispielen, daß das älteste Denken der Hellenen durchwegs objektiv, gegenständlich, ja kosmologisch war und daß

der moderne Forscher eben dies zuerst verkannt. Der Drang nach dem Gegenständlichen geht aber so weit, daß die Alten den Begriff des erkennenden Subjekts ebensowenig kennen wie anwenden. Es scheint dann oft, als ob sie Subjektives objektivierten. In Wirklichkeit haben sie das Subjektive vom Gegenstand noch nicht losgelöst. So kann man die Kosmologie der Alten im Hinblick auf ihren theoretischen Inhalt direkt auch als objektive Psychologie, die Mythologie selbst als die eigentliche Völkerpsychologie bezeichnen, sofern in ihr die Psyche des betreffenden Volkes in ein objektives System gebracht wird. Im Anschlusse an diesen Satz ergibt sich das Problem: Ob alsdann das „historische Gesetz" sich nicht schließlich in ein „psychologisches Gesetz" umwandle.

Für den 22. Juni 1906 war endlich noch ein Referat des Herrn Dr. J. Herz: Ueber rassenpsychologische Arbeiten aus der politisch-anthropologischen Revue und dem Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie (1906) angekündigt, das jedoch infolge Vertagung der siebenten Gesellschaftsversammlung nicht erstattet wurde.

Kleine Mitteilungen.

Deutscher Gymnasialverein.

Die 18. Jahresversammlung des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins fand am 6. Juni in der Aula des Wilhelmsgymnasiums unter Vorsitz des früheren Direktors dieser Anstalt, Geheimrat Kübler, statt. Stadtschulrat Michaelis begrüßte die Versammelten im Namen der städtischen Behörden und sprach aus, daß diese bei aller Vermehrung der realistischen städtischen Anstalten den Bestand humanistischer Schulen fest wahren und jeder eingreifenden Aenderung ihres Lehrplans angesichts seiner hohen Bewährung mit größter Vorsicht gegenüberstehen würden. Geheimer Hofrat Uhlig von Heidelberg teilte die Grüße einer Anzahl abwesender Mitglieder mit. Der Redner nannte sodann die seit der letzten Versammlung verstorbenen Mitglieder. Manche Förderung haben die Bestrebungen des Vereins im vorigen Jahre erfahren durch die glänzende Versammlung der Berliner Freunde des humanistischen Gymnasiums im Dezember und durch die Gründung des österreichischen Vereins der für die humanistische Schulbildung Eintretenden, der sich besonders aus nichtschulmännischen Kreisen gebildet hat und rasch angewachsen ist. Auch hat der Allgemeine deutsche Verein seit vorigem Jahre wieder einen Zuwachs erhalten.

Es folgte ein mit vielem Beifall aufgenommener Bericht des Universitätsbibliothekars Dr. Frankfurter aus Wien, der im Auftrag des österreichischen Vereins genauere Mitteilungen über seine Entstehung und sein Wachstum gab, und des Direktors Lück von Steglitz, der sich im Namen der Berliner Vereinigung über das enge Verhältnis dieser zu dem allgemeinen Verein aussprach.

Hierauf ergriff Stadtschulrat Michaelis das Wort zu einem Vortrag über die Frage: „Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden?", eine Frage, die von der obersten preußischen Unterrichtsbehörde mehreren Direktorenkonferenzen zur Erwägung gegeben ist.

Folgender von dem Prediger an St. Marien, Prof. Dr. Scholz, formulierter Antrag fand nach einer angeregten Debatte, an der sich besonders auch Herren aus Oesterreich sowie der Landtagsabgeordnete Prof. Dr. Berndt beteiligten, die Zustimmung aller Anwesenden:

„Ohne jetzt schon zu den in Betracht kommenden Vorschlägen im einzelnen Stellung zu nehmen, schließt sich die Versammlung den Thesen des Referenten nach ihrem wesentlichen und grundsätzlichen Sinne an."

Nach einer halbstündigen Pause folgte sodann ein Vortrag des Gymnasialdirektors D. Dr. Bellermann über die Frage: „Inwieweit kann durch den griechischen und lateinischen Unterricht den Schulen ein wesentlich tieferes Verständnis der modernen Literaturen, insbesondere der deutschen, vermittelt werden?" Beide Vorträge werden nebst der Diskussion in dem Organ des Vereins, dem „Humanistischen Gymnasium", gedruckt werden. Die nächstjährige Versammlung findet im Zusammenhang mit der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Basel statt.

Jahres-Versammlung des Deutschen Vereins für Psychiatrie in München am 20. und 21. April 1906.

Die Interessen unserer Zeitschrift berührt unter den gehaltenen Vorträgen ganz besonders der Bericht eines Ausschusses, der von dem Verein eingesetzt worden ist, um die Fragen der Idioten-Forschung und -Fürsorge unter ärztlichen Gesichtspunkten zu fördern.

Tuczek (Marburg) berichtet im allgemeinen über die Tätigkeit dieses Ausschusses, dem von einem anderen Verein (von Idiotenanstaltsdirektoren, Pädagogen und Geistlichen) entgegengewirkt werde. Dieser letztere Verein lasse es nicht an Energie und Zielbewusstsein fehlen, die Idiotenfürsorge pädagogischen und seelsorgerischen Kräften zu erhalten bezw. zuzuführen. Demgegenüber weist Ref. auf eine Reihe von Gesichtspunkten hin, die die Idiotenfürsorge als eine zum größten Teil ärztliche Aufgabe erscheinen lassen. (Die weitgehenden körperlichen Abnormitäten der Idioten, die Heilerfolge bei den myxoedematösen Idioten, die geringe Wirkung psychischer Einflüsse, bei Idioten usw.).

Weygandt (Würzburg): Unter den 108 Anstalten für jugendliche Schwachsinnige in Deutschland stehen nur ca. 1 Dutzend unter ärztlicher Aufsicht. Zu erstreben sei unter allen Umständen die Verstaatlichung der Idiotenanstalten und die Errichtung neuer Anstalten unter ärztlicher Leitung von behördlicher Seite. Eine neue Schöpfung, die kgl. sächsische Landeserziehungsanstalt für Schwachsinnige und Blinde in Altendorf, sei — wenigstens für entlassungsfähige und erziehungsfähige Imbecille — recht gut. Die ärztliche Tätigkeit an dieser, wie in allen zu errichtenden Anstalten müsste aber vorwiegend psychiatrischen Charakter haben. Auch die Errichtung von Idiotenabteilungen an den psychiatrischen Kliniken und von psychologischen Laboratorien an den Hilfsschulen großer Städte sei zu erstreben.

Auch Möller (Berlin) tritt für die Stellung der Idiotenanstalten unter ärztliche Aufsicht ein und beschreibt die Methoden des Unterrichts für Idioten, Imbecille und Schwachbegabte.

Der Bund für Mutterschutz hat sämtlichen deutschen Kultusministerien eine Eingabe unterbreitet, in welcher die Einfügung der geschlechtlichen Belehrung in den Schulunterricht gefordert wird. Die Eingabe weist auf die allgemein herrschende Entartung und Zügellosigkeit des geschlechtlichen Lebens hin und fährt fort:

„Leider haben bis jetzt die Behörden nur durch polizeiliche und medizinische Maßnahmen dem Uebel zu steuern versucht. Beide Mittel müssen sich aber als unzulänglich erweisen, denn beide wenden sich gegen die vollendete Tat oder ihre Folgen; die Ursache des Uebels lassen sie unberührt. Eine der Hauptursachen der Entartung des geschlechtlichen Lebens liegt unseres Erachtens nur darin, daß man die Jugend auf diesem Zentralgebiete des Menschendaseins völlig führerlos läßt. So fällt sie der gemeinsten Form der Aufklärung anheim und steht jeglicher Verführung wehrlos gegenüber. Das Schweigen aller zur Erziehung berufenen Faktoren wirkt weiter dahin, daß das Kind sich gewöhnt, das geschlechtliche Leben als etwas Gemeines zu betrachten. So wird Ehrfurcht vor den Quellen des Lebens bei Jung und Alt unmöglich. Damit ist aber dann jeder seelischen wie physischen Entartung des Geschlechtslebens der Boden bereitet. Der Jugend in ernster und würdiger Form die elementaren Kenntnisse des Geschlechtslebens zu vermitteln, erscheint als erstes und dringendes Erfordernis jeder Reformtätigkeit auf sexuellem Gebiet." Dies zu tun, sei in erster Linie Aufgabe der Schule.

Den Eltern fehlt die Möglichkeit, diese Belehrung methodisch und stufengemäß zu vollziehen. Unter gleichzeitiger Ueberreichung einer Schrift von Maria Lyschnewska und eines Literaturverzeichnisses bittet der Bund, „die bundesstaatlichen Ministerien möchten einen Ausschuß einsetzen, welcher die Fragen praktisch weiter verfolgt." Unter den Unterzeichnern finden wir Prof. v. Liszt, Graf Hoensbroech, Hedwig Dohm, Marie Stritt, Prof. Franke, Prof. Forel und andere. Die Petition mit Literaturverzeichnis ist zu beziehen durch das Bureau für Mutterschutz, Wilmersdorf, Rosberitzerstr. 8.

Konferenz über die Wirksamkeit des preußischen Fürsorgeerziehungsgesetzes.

Auf Einladung der Zentralstelle für Jugendfürsorge in Berlin waren die in der Fürsorgearbeit stehenden Persönlichkeiten am Freitag, den 15. Juni d. J. in der alten Bauakademie zu einer Beratung zusammengetreten.

Professor v. Soden eröffnet als Vorsitzender der Zentralstelle für Jugendfürsorge, von der die Einladung zu dieser Tagung ausging, die Versammlung mit einer Begrüßung der anwesenden Regierungsvertreter und Gäste und geht näher auf die im Anschluß an das Inkrafttreten des Fürsorgeerziehungsgesetzes geschaffene Zentralstelle ein, die ein Bindeglied zwischen öffentlicher und privater Jugendfürsorge und Beraterin und Helferin der gefährdeten Jugend in Groß-Berlin sein will. Aus der Zusammenarbeit so vieler Vereine und Behörden ergab sich das Bedürfnis nach einem Aus-

tausch der in der Praxis mit dem Fürsorgeerziehungsgesetz in Preußen gemachten Erfahrungen. Die Diskussionen werden sich besonders um zwei Fragen drehen: 1. Genügen die gesetzlichen Bestimmungen, das Ziel der Fürsorgegesetzgebung zu erreichen? 2. Ist die Handhabung der Bestimmungen des Fürsorgeerziehungsgesetzes, die Praxis im engeren Sinne, die rechte? Auch hier ergeben sich zwei Fragen: 1. Welche Erziehungsweise verspricht Erfolg? 2. Sind Garantien vorhanden, daß die Aufgaben der Fürsorgeerziehung von den damit beauftragten Stellen richtig gelöst werden?

Zunächst nahm Landesrat Gerhard-Berlin das Wort zu seinem Referat: Ist eine Aenderung des Fürsorgeerziehungsgesetzes und der Armengesetzgebung nötig, um wirksamer als bisher die Verwahrlosung unserer Jugend zu bekämpfen? Der Redner trat für finanzielle Entlastung der oft wenig leistungsfähigen Ortsarmenverbände ein und polemisierte dann gegen die Rechtsentscheidungen des Kammergerichts. Die ganze Fürsorgeerziehung basiert bekanntlich au fden §§ 1666 und 1838 des Bürgerlichen Gesetzbuches. Nach diesen Paragraphen wird dem Vormundschaftsgericht das Recht gegeben, Fürsorgeerziehung zu beantragen, wenn das Wohl des Kindes es verlangt. Der Zweck des Gesetzes ist ja gerade, vorzubeugen, Verwahrlosungen zu verhüten. Daher spricht es gegen den Sinn des Gesetzes, wenn das Kammergericht allzuoft die Aufgaben der Fürsorge der Armenpflege aufbürdet. Wenn das Fürsorgegesetz auch die ultima ratio sei, so sei damit nur gemeint, daß es die einschneidendste Maßregel sei, aber nicht, daß Fürsorge immer erst dann eintreten solle, wenn der Versuch mit der Armenpflege mißglückt sei. An einer Reihe von Beispielen weist Referent nach, wie falsch es ist, die Sorge für das Kind der Armenpflege statt der Fürsorgeerziehung anzuvertrauen.

In der Diskussion stellt zunächst Geheimrat Krone fest, daß das Fürsorgegesetz Klärung über die unter unserer Jugend herrschende sittliche Verwahrlosung gebracht habe. Stadtrat Dr. Münsterberg, der Dezernent der Berliner Armenpflege, spricht gegen den Begriff der völligen sittlichen Verwahrlosung, den das Bürgerliche Gesetzbuch allein kennt; das Fürsorgeerziehungsgesetz soll doch gerade der Verwahrlosung vorbeugen. Auch ist es nötig, auf die Gesetzgebung der Einzelstaaten zurückzugehen. Für eine Abänderung des Gesetzes zugunsten der gefährdeten Kinder tritt Magistratsassessor Dr. Schiller-Breslau ein, dagegen wünscht Dr. Klumcker-Frankfurt a. M., eine landesgesetzliche Umgestaltung der kleinen Ortsarmenverbände, bei deren schwacher finanzieller Leistungsfähigkeit ein ausreichender Kinderschutz unmöglich ist.

Gegen die Forderung des Stadtrats Dr. Münsterberg, den Begriff der völligen sittlichen Verwahrlosung auszuschalten, wendet sich Amtsgerichtsrat Dr. Köhne vom richterlichen Standpunkt aus, da er im Reichsgesetz festgelegt und deshalb durch Landesgesetz nicht abzuändern sei. Auch er hält die Judikatur des Kammergerichts für nicht weitgehend genug, tritt aber im großen und ganzen dafür ein. Stadtrat Jackstein-Potsdam wünscht, daß noch weitere Erfahrungen gesammelt und die Frage alljährlich aufs neue diskutiert werde.

Fräulein Lüttke als Vertreterin des Sozialausschusses des Landesvereins preußischer Volksschullehrerinnen weist darauf hin, daß in Lehrerin-

nenkreisen eine Revision des Gesetzes und Beschleunigung des Verfahrens gewünscht wird.

Dagegen hält Amtsgerichtsrat Kroner das Gesetz nicht für änderungsbedürftig und die Kammergerichtsbeschlüsse für segensreich, da wir ohne ihre Abwehr statt 30000 bisher 200000 Fürsorgezöglinge hätten. Aus seinen in Westpreußen gemachten Erfahrungen könne er bestätigen, daß die Ortsarmenverbände die hilfsbedürftigen Kinder gern abschöben, und die Lehrer, die sich nicht gern mit ungezogenen Kindern plagen, den Antrag auf Fürsorgeerziehung stellen, ohne klar zu wissen, was Fürsorgeerziehung sei.

Im Namen der Lehrer und Lehrerinnen legt der Vertreter des Rektorenvereins, Rektor Kalischer-Berlin, gegen diese Unterstellung Verwahrung ein, worauf Amtsgerichtsrat Kroner in persönlicher Bemerkung erwidert, daß er nicht die hiesigen Verhältnisse, sondern die westpreußischen (im Kreise Marienwerder) gemeint habe, für die er seine Behauptungen aufrecht erhalte.

Nach einer Pause erhält Amtsgerichtsrat Köhne-Berlin das Wort zu seinem Vortrage: Erscheint eine Aenderung des Verfahrens in Fürsorgeerziehungssachen geboten? Der Referent unterzieht an der Hand eines durch Verteilung von Fragebogen an 36 Gerichtshöfen gesammelten Materials die Art des Verfahrens einer Kritik. Dasselbe ist ein dreifaches, in Kleinstädten meist ein mündliches, in Mittelstädten ein gemischtes, in Großstädten meist ein rein schriftliches Verfahren. Das letztere hat große Schattenseiten, da die Beschaffung des Materials durch die Verwaltungsbehörden einen längeren Zeitaufwand erfordert. Auch ist das so beschaffte Material oft minderwertig und gibt dem Richter nicht den wünschenswerten klaren Einblick in die Verhältnisse. Auch Amtsgerichtsrat Köhne wünscht keine Abänderung des Gesetzes, wohl aber wünscht er die Aufmerksamkeit der Justizbehörden darauf zu lenken, daß mit ihrer Unterstützung die Richter sich auch in Berlin das nötige Material mehr selber beschafften. Die Verwaltungsbehörden müßten dann in den mündlichen Verhandlungen ihr Urteil durch besonders qualifizierte Beamte abgeben. Dies mündliche Verfahren sei bei der Ueberlastung der Richter und durch die Gerichtszerschlagung schwierig, aber nicht unmöglich. Das Ideal seien Jugendgerichtshöfe, die die Gewalt des Strafrichters und des Vormundschaftsrichters in eine Hand legten. Aber auch jetzt könnte man ohne Gesetzesänderung ähnliches schaffen. Bei Ernennung der Vormundschaftsrichter müßte nicht der blinde Zufall walten, sondern dieser Posten Spezialisten anvertraut und für ihr Wirken Zentralstellen geschaffen werden, auf denen sie in längerer Wirksamkeit Erfahrungen sammeln könnten. Bei einer Revision des Gesetzes müßte das Recht der Mutter auch des unehelichen Kindes durch Erteilung des Beschwerderechtes gewahrt werden, und die „vorläufige Unterbringung" dürfe die Rechtskraft nicht fähig sein.

Stadtrat Kluncker verteidigt die längere Dauer der Fürsorgeerziehungsverfahren; durch das Schwebenlassen sei oft eine erziehliche Wirkung auf die ganze Familie auszuüben. Er befürwortet die Berufung von Fürsorgern nach Art der amerikanischen „Probation officers" und wünscht die

Vereinigung der Befugnisse des Strafrichters und Vormundschaftsrichters in einer Hand.

Pastor Seifert beklagt es, daß den über vierzehn Jahre alten Fürsorgezöglingen der Fürsorgeerziehungsbeschluß zugestellt werden müsse, da das Urteil die zugrunde liegenden Mißstände so unverblümt berichte, daß eine Einsichtnahme des Zöglings nicht pädagogisch wünschenswert sei.

Assesor Hermann-Berlin hält die Auslieferung der Beschlußurkunde für gesetzlich geboten.

Eine sehr lebhafte Diskussion entfesselte der Angriff auf die Materialbeschaffung durch die Verwaltungsbehörden. Oberlehrer Schwarz-Charlottenburg trat für die Waisenräte ein und forderte die Mitarbeit der Lehrer, Dr. Levy-Berlin wünschte, daß hier mehr soziale Arbeit privatim geleistet werde, Assessor Liese von der städtischen Waisenverwaltung und Regierungsassessor Lindemann vom Polizeipräsidium brachen Lanzen für die Arbeit der Schutzleute und sonstigen Polizeiorgane bei Herbeischaffung des nötigen Materials.

In einem Resümee stellte Professor v. Soden fest, daß es zwar nicht an Angriffen auf die Auslegung des Fürsorgeerziehungsgesetzes gefehlt habe, aber daß die allgemeine Meinung der Juristen und Laien doch dahin ginge, daß noch eine Reihe von Möglichkeiten vorhanden sei, das Gesetz besser zu interpretieren. Man solle deshalb von einer Resolution absehen. Mit einem Dank gegen die Redner schloß er um 3½ Uhr den ersten Verhandlungstag.

Am Sonnabend Nachmittag soll eine Besichtigung der Fürsorgeerziehungsanstalten in Strausberg stattfinden.

Am zweiten Verhandlungstag sprach zunächst Direktor Pastor Plaß-Zehlendorf über: Welche Forderungen sind an die Anstaltserziehung und welche an die Familienerziehung zu stellen? An der Hand von Leitsätzen führte der Referent ungefähr folgendes aus:

Die Ursache der drohenden oder bereits eingetretenen Verwahrlosung ist eine dreifache; sie wurzelt weniger in dem schuldhaften Verhalten des Zöglings oder in seiner angeerbten pathologischen Belastung, sondern ist vielmehr ein Produkt der sittlichen und erwerblichen Verhältnisse des Elternhauses und der gesamten sozialen Umgebung. Die Fürsorgeerziehung in Anstalt und Familie hat daher vor allem den Zöglingen bessere familiäre und soziale Lebensverhältnisse zugänglich zu machen. Bei der Durchführung der Fürsorgeerziehung ist der erziehliche Zweck des Gesetzes mehr zu berücksichtigen und den noch immer verbreiteten Gedanken, daß es sich wie bei dem alten Zwangserziehungsgesetz auch um eine strafpolitische Maßnahme handle, entgegenzutreten. Der Gefängnischarakter, den einzelne Anstalten bei den sogenannten schweren Fällen nicht entbehren zu können meinen, und der vereinzelt in gewissen Erziehungsmaßnahmen zur Erscheinung kommt, ist zu beseitigen dadurch, daß man auf solche Zuchtmittel Verzicht leistet, die nicht in dem Rahmen der väterlichen Erziehung liegen, dem berechtigten Bedürfnis des Kindes nach Lebensfreude besser entspricht, das wirtschaftliche Interesse der Anstalt dem erziehlichen unterordnet, und daß man endlich dem individuellen und kollektiven Selbstbetätigungsdrange des Zöglings besser Rechnung trägt.

Bei der Unterbringung und erziehlichen Behandlung der Zöglinge bedarf es einer eingehenderen Berücksichtigung der Individualität derselben. Entsprechend nicht nur dem Alter, dem Geschlechte, dem religiösen Bekenntnis, der Veranlagung sowie dem Grade der Verwahrlosung, sondern auch dem Stande der bisherigen Bildung und des späteren Berufes sind die Fürsorgeerziehungszöglinge — in schwierigen Fällen nach zuvoriger Beobachtung in einem Depot oder Beobachtungshause — in geeigneter Weise unterzubringen. Bei Zöglingen aus Industriezentren soll die Werkstattsausbildung Platz greifen, da diese Zöglinge doch in die Industrie zurückkehren. Sehr wichtig wäre deshalb die Einrichtung eigener Werkstätten; leider haben von 800 deutschen Anstalten nur 16 Handfertigkeitswerkstätten für schulpflichtige Kinder.

In außerordentlich schwierigen Fällen psychopathischer Minderwertigkeit sowie für ältere, dem gänzlichen sittlichen Verfall nahestehende Burschen und Mädchen sind besondere Anstalten freier Liebestätigkeit zu wählen oder zu errichten, die über intensiv und extensiv gesteigerte Fürsorgekräfte verfügen und Psychiater und Heilpädagogen verwenden.

Der Korreferent Anstaltsdirektor Müller legt großen Wert auf die körperlich gesunde Erziehung des Fürsorgezöglings. Auch bei der Unterbringung in Familien sollte die gesundheitliche Ueberwachung eine größere Rolle spielen.

Als erster nimmt in der Debatte das Wort der Vorsitzende des Erziehungsvereins Paderborn, Pfarrer Bartels. Man hat in Westfalen die Erfahrung gemacht, daß der Fürsorgezögling erst in einer Durchgangsstation gereinigt und beobachtet, sozusagen familienfähig gemacht werden muß. Sie bleiben dort sechs bis acht Wochen in der Anstalt und kommen dann in Familienpflege.

Pastor Seifert (Strausberg) wendet sich gegen die These des Pastors Plaß, daß Anstaltserziehung der Familienerziehung nicht gleichwertig sei.

Pastor Fritz Jahn (Züllchow) tritt für mehr Freiheit in der Anstaltserziehung ein.

Pastor Petersen (Hamburg) hält mehr von der Familienerziehung. Jedenfalls solle sie den Uebergang von der Anstalt zum Leben durch ein Lehr- oder Dienstverhältnis bilden.

Direktor Meyer (Zehlendorf) tritt für ganz kleine Anstalten mit Pavillonsystem und Trennung von Bestraften und Nichtbestraften ein.

Pastor Backhausen (Hannover) führt aus, daß die Erziehung zur Freiheit nicht nur Ideal, sondern schon Praxis sei. Auch selbst bei schlimmen Achtzehnjährigen macht man noch gute Erfahrungen mit freier Erziehung.

Herr Gilberg vom Verein Dienst an Arbeitslose plädiert dafür, daß entflohene Fürsorgezöglinge bei freiwilliger Rückkehr straffrei sein sollen.

Direktor Dr. Kluge (Potsdam) weist darauf hin, daß, wo bei psychisch anormalen Kindern der Pädagoge machtlos ist, die Behandlung unter Leitung des kundigen Irrenarztes oft eine ganz leichte ist.

Lehrer Frauendienst wünscht besondere Anstalten für die Schwachsinnigen.

Pastor Buschmann (Teltow), der Leiter der Magdalenenanstalt, beklagt es auch, daß wir keine Anstalten für Psychopathische haben. Auch

sei Trennung der Gebiete in der Magdalenenarbeit notwendig. Die Prostitution der Jugendlichen zu bekämpfen, ist die wichtigste Aufgabe.

Nach der Pause nimmt Geheimer Regierungsrat Landesrat Dr. Osius (Kassel) das Wort zum letzten Referat: Wie ist eine wirksame Aufsicht über die Anstaltserziehung zu erzielen?

Der Referent scheidet aus seinem Referat die Staats- und die Provinzialanstalten aus und beschäftigt sich nur mit den privaten, von Vereinen, Korporationen, Kirchengesellschaften gegründeten Anstalten. Die Aufsicht erscheint ihm als eine genügende.

Die Besichtigung geschieht teils durch Inspektoren, teils durch Vertrauensmänner; zum Teil sind auch Mitglieder der Landesverwaltung Vorstandsmitglieder. Ferner werden die Zöglinge jährlich ein- bis zweimal durch den Kreisarzt untersucht.

In der Diskussion wendet sich Amtsgerichtsrat Köhne gegen die Vielheit der Revisionsinstanzen, die leicht Verwirrung stiften. Die Ansichten über die besten Erziehungsmethoden gehen heute weit auseinander.

Stadtrat Dr. Klumcker (Frankfurt) schließt sich dieser Forderung an und beklagt besonders das schlechte Lehrermaterial in den Anstalten; hier müßte gerade die Aufsicht Wandel schaffen. Besonders wichtig ist die Mitwirkung des Psychiaters.

Auch Landesrat Schmidt weist auf die Unzuträglichkeiten hin, die sich aus den verschiedenartigen Ansichten der verschiedenen Revisoren ergeben.

Geheimer Rat Krohne weist auf den Board für die Rexue-Schools in England hin, dessen Blaubuch sogar oft dem Parlament vorliegt, und das ein eingehendes Material über die Pfleglinge enthält. Eine solche Behörde war vorgeschlagen, aber die führenden Parteien wollten die Staatsaufsicht nicht.

Fräulein v. Wilczeck tritt dafür ein, bei Bildung solcher Kommissionen auch die Frauen hineinzunehmen.

Geheimer Rat Krohne erwähnt darauf, daß in England in dieser höchsten Behörde eine Frau sei.

Magistratsassessor Gordan tritt für Entschädigung der Fürsorger ein.

In seinem Schlußwort betont Landesrat Dr. Osius, daß die einzelnen Aufsichtsbeamten sich schon jetzt öfter zu einer Kommission vereinen. Mit einem Dankeswort an die Regierungsvertreter, Referenten und Gäste schließt Professor v. Soden die Tagung, die vielfache Klärung gebracht habe und erkennen lasse, daß in den Fürsorgeerziehungsanstalten der alte Geist des Zwanges immer mehr im Begriffe sei, dem der Liebe und der Achtung vor der Individualität auch des minderwertigsten Zöglings zu weichen.

Fürsorge-Erziehung oder Gefängnis?

Amtsvorsteher Wicher (Wohlau) faßte seine Ausführungen auf dem allgemeinen Fürsorge-Erziehungstag in Leitsätzen zusammen, in denen es heißt:

1. Die Bestrebungen der Neuzeit, Verbrechen vorzubeugen und die gefährdeten Jugendlichen vor dem sittlichen Verfall zu bewahren, sind mit großer Freude zu begrüßen und zu unterstützen; doch kann durch alle diese Maßnahmen, selbst durch eine ideal gedachte Handhabung des Fürsorge-Erziehungsgesetzes nicht immer verhindert werden, daß ein Teil der Minderjährigen der sittlichen Verwahrlosung und dem Verbrechertum anheimfällt.

2. Fürsorge-Erziehung und Gefängnis stehen darum häufig in Wechselbeziehung zueinander.

3. Aeltere Fürsorgezöglinge ziehen manchmal das Gefängnis der Fürsorge-Erziehungsanstalt vor und begehen Verbrechen, nur um ins Gefängnis hineinzukommen.

4. Die Ursachen dieser unnatürlichen Erscheinung sind mannigfaltig.

5. Dem Uebelstande, der Furcht der gefährdeten Jugendlichen vor der Fürsorgeerziehung und den Erziehungsanstalten muß nach Kräften entgegengearbeitet werden, und zwar:

a) durch eine angemessene Erziehung und Belehrung der gefährdeten Jugendlichen, besonders durch Weckung des in ihnen schlummernden Ehrgefühls,

b) durch Vermeidung von gerichtlichen Anzeigen bei kleinen Vergehen der Jugendlichen,

c) durch ausgiebigere Anwendung der Aussetzung der Strafvollstreckung und der bedingten Begnadigung,

d) durch Unterbringung der jugendlichen Uebeltäter, wenn es durchaus sein muß, in Gefängnisse für Jugendliche und Schaffung einer besonderen Hausordnung für diese Strafanstalten,

e) durch Beseitigung des Gefängnischarakters einzelner Erziehungsanstalten wie durch Vermehrung aller Maßnahmen, welche die Erziehung der jugendlichen Verwahrlosten fördern können.

6. Im Interesse der verwahrlosten Jugend ist der Unterbringung derselben in Fürsorge-Erziehung vor der Internierung in ein Armenhaus, Korrektionshaus oder Gefängnis der Vorzug zu geben.

7. Die Fürsorge-Erziehung darf nur in seltenen Fällen durch Verbüßung von Gefängnisstrafen unterbrochen werden, da sie dadurch nur ungünstig beeinflußt wird.

8. Die Zöglinge müssen mit Liebe, Geduld und Nachsicht und vor allem unter Berücksichtigung ihrer Individualität behandelt werden; dann wird die Furcht vor der Fürsorge-Erziehung aus den Köpfen der jugendlichen Verwahrlosten schwinden.

Gefängnisdirektor Hülsberg (Wohlau): Der Prügelstrafe werde niemand das Wort reden wollen. Man habe in früheren Jahren mit der Prügelstrafe nichts erzielt. Als internes Disziplinarmittel bei ganz außergewöhnlichen Roheiten wäre die Prügelstrafe für jugendliche Gefangene vielleicht wünschenswert. Eine betrübende Erscheinung sei es, daß aus der Fürsorgeanstalt Entwichene auf ihrer verbotenen Wanderschaft Straftaten begehen, um nicht zurück in die Erziehungsanstalten, sondern ins Gefängnis zu kommen. Fast bei jeder Neueinlieferung erlebe man es, daß die Burschen auf die Frage nach dem Grunde ihres Entlaufens und ihrer

Straftat in freimütig frivoler Weise erklären: Ich wollte ins Gefängnis, in die Erziehungsanstalt bringt mich keiner mehr hinein. Allerdings sei dies die Hefe der Zöglinge. Oftmals haben ihm jugendliche rückfällige Verbrecher erklärt: „Wenn mir das erstemal die Strafe erlassen worden und ich dafür gleich in eine Erziehungsanstalt gekommen wäre, so wäre ich jetzt ein ordentlicher Junge, hätte etwas Tüchtiges gelernt und wäre vielleicht nie mehr vor den Strafrichter gekommen." Es empfehle sich auch, jugendliche Strafgefangene nach Verbüßung ihrer Strafe anstatt in eine Erziehungsanstalt in eine geordnete Familienpflege bei einem Bauer oder Handwerker unterzubringen. Die strafunmündigen Kinder müssen einer sorgfältigen, geordneten Erziehung zugeführt, die aus der Schule Entlassenen in Fortbildungsschulen zusammengehalten, in Jünglingsvereinen gesammelt werden.

Unbedeutende Vergehen von Schulkindern dürften nicht auf gerichtlichem Wege, sondern auf dem der Schulzucht geahndet werden. Fürwahr, es ist eine Härte, solchen ungezogenen Jungen, die vermöge ihres unklaren Sittlichkeitsbewußtseins und ihrer unbestimmbaren Charakterbildung leicht bestimmbar sind, wegen geringfügiger Vergehen für ihr ganzes Leben den Stempel von Verbrechern aufzudrücken. Und welche Gefahr erwächst aus der Rückkehr eines Knaben aus dem Gefängnis in die Schule seines Heimatsortes für seine Kameraden? Es ist dringend notwendig, daß der Richter von dem § 57 des Strafgesetzbuches, dem sogenannten Einsichtsparagraphen, den weitesten Gebrauch mache. Es empfiehlt sich nach dem Vorbilde anderer Staaten die Einrichtung von Jugendgerichten, auch für Jugendliche von 14 bis 18 Jahren bei erstmaligem Fehltritt. Fast 5000 Jugendliche werden jährlich bestraft, das sind 9 Proz. aller Gesetzesbrecher überhaupt. 24 Proz. sind bereits ein- oder mehreremal vorbestraft, Als Strafverbüßungsanstalten für Jugendliche dürfen selbstverständlich nur solche Gefängnisse in Frage kommen, die entweder ausschließlich für Jugendliche bestimmt sind, oder eine Jugendabteilung aufweisen, in der die Insassen von jedem Verkehr mit erwachsenen Verbrechern ausgeschlossen sind.

Die wichtigste Frage im Strafvollzug an den Jugendlichen ist: Was soll mit den Entlassenen geschehen? Er versuche es mit der Unterbringung in einer Dienst- oder Lehrstelle. Jungen, die sich im Gefängnis gut geführt und fleißig gearbeitet haben, sollte man nicht nachträglich, gewissermaßen als Nachkur, in eine Erziehungsanstalt bringen. Zum mindesten sollte man vorher ein Gutachten der Gefängnisdirektoren über ihr Verhalten einholen. Sehr zu empfehlen sei es, die Zöglinge in den Erziehungsanstalten so zu behandeln, daß sie zu der Einsicht kommen, die Anstalt wolle ihnen das Vaterhaus ersetzen. Es müsse den Jungen gesagt werden, daß ihnen beim Eintritt in die Anstalt kein „Willekum" (Prügel) winkt. Gänzlich falsch sei es, Zöglinge zur Strafverbüßung aus der Erziehungsanstalt ins Gefängnis zu führen. Es müßten Einrichtungen getroffen werden, kurze Gefängnisstrafen in den Anstalten abbüßen zu lassen. Durch solches Eintreten für die Zöglinge wachse ihr Vertrauen und sie gewinnen die Anstalt und ihren Leiter lieb. Letzterer müsse überhaupt in engster Beziehung zu den Zöglingen stehen, so daß sie zu ihm aufblicken, wie zu einem Vater, dem sie zu jeder Zeit alle ihre großen und kleinen Sorgen

und Wünsche ohne Scheu vortragen. Wenn die Erholungszeit der Zöglinge nicht zu knapp bemessen werde, wenn mit den Zöglingen größere Spaziergänge unternommen, tägliche Turnübungen und Bewegungsspiele, bei festlichen Gelegenheiten theatralische und musikalische Aufführungen veranstaltet werden, wenn ihnen gute Unterhaltungsbücher und Spiele zur Verfügung stehen, kurz, wenn die Zöglinge in allen Einrichtungen und Veranstaltungen sehen, daß man ihnen das Elternhaus möglichst ersetzen wolle, dann werden sie die Anstalt als ihre zweite Heimat ansehen. (Lebhafter, langanhaltender Beifall.)

Pastor Seiffert (Strausberg) befürwortete folgenden Antrag: „Der Allgemeine Fürsorge-Erziehungstag spricht den Wunsch aus, daß die Strafsachen gegen Jugendliche, soweit es irgend möglich ist, demselben Richter, wie die Vormundschaftssachen, überwiesen werden, und daß für eine zweckmäßige Schulung dieser Richter Sorge getragen wird."

Pastor Backhausen (Hannover) befürwortete folgenden Antrag:

„Der Allgemeine Fürsorge-Erziehungstag richtet an den Herrn Justizminister die Bitte, die Strafrichter anzuweisen, daß ein Jugendlicher, wenn er in die Fürsorge-Erziehung überwiesen ist, wegen derjenigen Vergehen, die seine Ueberweisung in die Fürsorge-Erziehung herbeiführten, nicht auch zugleich bestraft wird, sondern das Verfahren gegen ihn einzustellen ist, falls die Art des Vergehens es irgendwie zuläßt."

Auf Antrag des Oberlehrers Blunk (Ohlsdorf) wurde beschlossen, sämtliche Anträge dem Vorstande zur Berücksichtigung zu überweisen.

Nachmittags sprach noch Pastor Blochwitz (Frankfurt a. O.) über: „Die Schwierigkeit der Erziehung der älteren weiblichen Fürsorge-Zöglinge, insonderheit der Prostituierten." Der Redner legte seinem Vortrage folgende Leitsätze zugrunde:

1. Die Größe der Schwierigkeit wird offenbar, wenn das Ziel der Aufgabe, die Zöglinge zu religiös-sittlichen Persönlichkeiten zu erziehen, mit dem Zustand religiös-sittlicher Verkommenheit verglichen wird, in dem die Mädchen den Erziehungsanstalten zugeführt werden.

2. Die sittliche Verkommenheit der Zöglinge hat meist in der Verderbtheit aller sittlichen Anschauungen ihren Grund und tritt in dem lügenhaften, heuchlerischen, trägen und ungehorsamen Wesen der Zöglinge zutage.

3. Große Schwierigkeit für die Erziehung bieten die verderblichen Einflüsse, die von sittlich verkommenen Familienangehörigen auf die Zöglinge ausgehen. Auch können diese unter sich einen verderblichen Einfluß aufeinander ausüben.

4. Sofern die Fehler der Zöglinge nicht auf krankhafter Naturanlage beruhen, ist eine Besserung durch die Erziehungsanstalten möglich und erfahrungsgemäß bei der größeren Zahl der Zöglinge eingetreten.

Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chaussee 6. u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H., Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Pasche-Berlin. — Druck: Pass & Garleb G. m. b. H, Berlin W. 35, Steglitzerstr. 11.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang IX. Berlin, Juli 1907. Heft 3.

Ueber Zahlengedächtnis und Rechenfertigkeit.

Von

Marx Lobsien.

I. Aufgabe.

Die nachfolgenden Untersuchungen haben sich zur Aufgabe gemacht, zu prüfen, ob Zahlengedächtnis und Rechenfertigkeit in Beziehung zu einander stehen, etwa derart, daß erhöhte Zahlengedächtnisleistungen und größere Rechenfertigkeit zusammen gegeben sind. Die Aufgabe soll, soweit es möglich ist, auf experimentellem Wege gelöst werden.

Erfolgt eine bejahende Antwort, so erhebt sich sofort eine für die praktische Pädagogik nicht unwichtige weitere Frage: geht mit einer Steigerung der Merkfähigkeit für Zahlen ohne weiteres eine Steigerung der Rechenfertigkeit einher? oder dient die Steigerung der Rechenfertigkeit einer Steigerung des Gedächtnisses für Zahlen? Die vorliegenden Beobachtungen berücksichtigen nur die zuerst genannte Frage.

II. Methode.

Versuchspersonen waren 40 Schüler im Durchschnittsalter von zehn Jahren. Untersuchungen über die Gedächtnisentwickelung bei Schulkindern haben dargetan, daß um das

zehnte Lebensjahr herum das Zahlengedächtnis — relativ — den größten Zuwachs erfährt.*) Das bestimmte mich, gerade dieses Lebensalter den vorliegenden Untersuchungen zu unterwerfen, hoffend, so deutliche Resultate zu erzielen. Eine umfängliche fernere Untersuchung muß selbstverständlich auch die andern Altersstufen berücksichtigen.

G e d ä c h t n i s p r ü f u n g. Die nächste Aufgabe ist, das Zahlengedächtnis der Versuchspersonen zu erkunden. Ich entschied mich für folgendes Verfahren: Den Kindern wurden zunächst zehn zweistellige Zahlen laut und deutlich vorgesprochen. Auf den Befehl, schreibt! verzeichneten sie, was sie im Gedächtnis aufbewahrt hatten auf einem bereitgehaltenen Blatt Papier. Selbstverständlich wurde straffe Disziplin beobachtet und wo auch nur der leiseste Verdacht vorlag, bei dem Nachbar möchten Anleihen gemacht worden sein, ward der Zettel vernichtet. — Für eine weitere Versuchsfolge wurden 10 zweistellige Ziffern in hinlänglicher Größe und Deutlichkeit auf schwarze Tafeln verzeichnet. Sie wurden den Kindern während eines Zeitraums von 30 Sekunden (nach Taschenuhr) gezeigt. Die Beobachter wurden veranlaßt, während des Hinsehens und Schreibens die Zungenspitze zwischen die Vorderzähne zu klemmen, um nach Möglichkeit Bewegungsempfindungen in der Sprachmuskulatur auszuschalten. Auf das Kommando: schreibt! projizierten die Schüler das Behaltene auf die bereitgelegte Schreibfläche.

Durch diese Zweiteilung hoffte ich, den Leistungen des akustischen und optischen Zahlengedächtnisses nachgehen zu können.

W e r t u n g. Eine vorläufige Wertung der gefundenen Resultate geschah so, daß die Blättchen durch den Lehrer mit der Rechenzensur jedes Schülers versehen wurden. (Ich bemerke, daß der Lehrer während $2^1/_2$ Jahre Gelegenheit hatte, die Leistungen seiner Schüler gründlich zu studieren.) Diese Zensuren und die zugehörigen Resultate der Gedächtnisprüfung wurden zunächst zusammen geordnet.

Im Interesse einer weiteren Differenzierung der Versuchsergebnisse wurde in einer neuen Versuchsgruppe folgender

*) Vergl. d. V.: **Experimentelle Untersuchungen über Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern. Ztschr. f. Psych. u. Phys. d. Sinnesorgane (Ebbinghaus König). Bd. 27. S. 47 f.**

Weg eingeschlagen: Den Schülern wurden Rechenaufgaben gestellt. Zwei Beispiele greife ich zur Illustrierung heraus:

a	o
17 . 19	18 . 17
15 . 18	19 . 15
167 + 85	185 + 79
98 + 146	89 + 264
63 . 12	12 . 98
14 . 28	17 . 28
37 . 13	13 . 42
29 . 14	15 . 27
17 . 21	21 . 18
15 . 19	16 . 17

Die a-Gruppe enthält Aufgaben, die einzeln den Schülern deutlich von dem Versuchsleiter vorgesprochen wurden. Nach dem Vorsprechen einer Aufgabe erfolgte ihre Lösung „im Kopfe" und die Niederschrift des Resultats. Die Aufgaben der o-Gruppe standen einzeln auf schwarzen Tafeln. Sie wurden den Schülern einzeln je 30 Sekunden lang gezeigt, dann mußten sie die Aufgabe lösen und das Ergebnis niederschreiben. Bei der Lesung und Lösung der Aufgaben war wieder die Zungenspitze festgelegt. Für die Lösung der Aufgaben wurden je 1½ Minuten Zeit gewährt.

III. Versuchsergebnisse.

a.

Nachstehende Tabelle offenbart das Resultat der ersten Versuchsanordnung. G, m und s bedeutet gute, mittlere und schlechte Rechenfertigkeit (eine eingehendere Differenzierung der Rechenleistungen vermied ich aus naheliegenden Gründen), f bedeutet Fehlangaben, r die Anzahl der richtig verzeichneten Reproduktionen.

Rechenfertigkeit	a		o	
	r	f	r	f
g	4,18	2,64	2,91	2,18
	6,82		5,09	
m	3,00	3,94	1,81	3,50
	6,94		5,31	
s	2,18	3,27	1,82	2,45
	5,45		4,27	

Achtet man zunächst auf die Gesamtresultate (r und f), so erfährt man, daß durchgehends die a-Werte höher liegen als die o-Werte.

Es interessiert zunächst das Gesamtergebnis, daß die mittelbegabten Rechner höhere Gesamtleistungen, mehr Fehler aufwiesen als die guten und schlechten. Wir finden hier, zumal bei o, gehäufte Versuche, nicht oder unklar erfahrene Zahlen zu erraten. Den guten Rechner hindert daran die schärfere Beobachtungsgabe, den schwächeren die mangelnde geistige Regsamkeit.

Achtet man auf die Anzahl der unter 10 möglichen Angaben r i c h t i g reproduzierten Zahlen, so ersieht man eine Uebereinstimmung zwischen Rechenfertigkeit und Zahlengedächtnis derart, daß starkes Gedächtnis und bedeutende Rechenfertigkeit zusammen gegeben sind. Auffallend ist der große Sprung von m : g, zumal bei o.

Wesentlich ist das Resultat, daß die Leistungen auf dem o-Gebiet erheblich hinter den verglichenen a-Leistungen zurückstehen. Man könnte einwenden, daß die Typen von vornherein nicht räumlich gesondert worden waren, daß also minimale Leistungen des Akustikers auf optischem Gebiete mit guten des Optiker zusammen verrechnet wurden. Aber dasselbe trifft doch auch für die a-Ergebnisse zu.

Nun, es handelt sich hier um absolute Werte, möglich, daß sich das Bild ändert, wenn man die Anzahl der richtigen Wiedergaben in Beziehung setzt zu der Anzahl der überhaupt niedergeschriebenen Zahlen, also der richtigen und Fehlreaktionen. Das geschieht aber am einfachsten nach der Formel Sterns

$$\frac{r}{r + f}$$

Rechenfertigkeit	a	o
g	0,613	0,571
m	0,432	0,341
s	0,400	0,426

Die Tabelle bestätigt für die a-Gruppen das oben gewonnene Resultat; doch stehen bei o die Mittelbegabten den anderen Gruppen erheblich nach.

b.

So bezeugen die Beobachtungen, daß allerdings zwischen dem Zahlengedächtnis und der Rechenfertigkeit ein Zusammenhang derart besteht, daß beide zu einander in geradem Verhältnis stehen; das gilt sowohl von dem optischen wie dem akustischen Zahlengedächtnis; nur offenbaren die Mittelbegabten bei o ein abweichendes Verhalten. Es erhebt sich die Frage, ob möglich ist, diesen Unterschieden auf experimentellem Wege genauer nachzugehen. Dieser Aufgabe sollte der Rechenversuch dienen. Auf Grund der gelösten Aufgaben wurden die Schüler nach Begabung und Typen gesondert. 3 Typen wurden unterschieden, außer a und o der a/o-Typus, ein Mischtypus, der eine deutliche Sonderung nach a und o nicht zuläßt. Innerhalb dieser Typen wurde die Rechenfertigkeit gewertet nach den Graden gut (g), mittel (m) und schlecht (s).

Die Resultate lege ich in folgenden Tabellen nieder:

Rechenfertigkeit		Typus a	
		a	o
g	Abs.	8,00	4,25
	$\frac{r}{r+f}$	0,853	0,444
m	Abs.	5,67	2,34
	$\frac{r}{r+f}$	0,601	0,259
s	Abs.	2,00	0,50
	$\frac{r}{r+f}$	0,222	0,053

Rechenfertigkeit		Typus o	
		o	a
g	Abs.	7,80	4,60
	$\frac{r}{r+f}$	0,867	0,500
m	Abs.	4,8	2,2
	$\frac{r}{r+f}$	0,600	0,244
s	Abs.	1,0	1,0
	$\frac{r}{r+f}$	0,167	0,111

Rechenfertigkeit		Typus m	
		o	a
g	Abs.	7,3	7,3
	$\frac{r}{r+f}$	0,768	0,759
m	Abs.	4,25	5,25
	$\frac{r}{r+f}$	0,500	0,567
s	Abs.	1,00	0,83
	$\frac{r}{r+f}$	0,128	0,119

Die drei Tabellen zeigen ausgeprägte Typenunterschiede. Der Optiker zeigt dem Akustiker gegenüber kaum nennenswerte Nachteile da, wo ihm erlaubt ist, die Zahlbilder nach seiner Weise durch das Auge aufzunehmen; dagegen sinkt die Leistungsfähigkeit im Rechnen oft um mehr als die Hälfte, wenn er genötigt wird, allein durch das Ohr die Ziffern seinem Gedächtnis einzuprägen. Aehnliches gilt auch vom Akustiker: auch er ist in seiner Rechenfertigkeit stark gebunden, wenn man ihn zwingt, andere als ihm eigentümliche Wege zu gehen. Ganz anders der m-Typus! Er ist dem Akustiker auf optischem, dem Optiker auf akustischem Gebiete stark überlegen, überragt jenen im schriftlichen, diesen im Kopfrechnen und macht so vieles zu seinen Gunsten in den Rechenleistungen wieder wett. Das beweist folgende Zusammenstellung der Gesamtergebnisse, die die Begabungsunterschiede außer Bewertung läßt, dazu auch die Typendifferenzen:

$$\frac{r}{r+f}$$

Typus	Typus		Gesamt
	eigener	fremder	
a	0,559	0,252	0,451
o	0,545	0,285	0,415
m	0,465	0,482	0,478

In den Gesamtleistungen beobachtet man also ein, wenn auch nicht sehr erhebliches, Uebergewicht des m-Typs, im besonderen aber bleibt er in seinen Leistungen hinter den ausgeprägten Typen zurück, wenn sie ihre e i g e n e n Wege beschreiten dürfen.

Die Leistungen der schwachen Rechner bleiben ganz er-

heblich hinter den besseren zurück; das gilt für alle Typen. Während aber bei o und m die minimalen Ergebnisse nicht große Unterschiede aufweisen für a und o, leisteten die schwachen akustischen Rechner auf optischem Gebiete weitaus das geringste.

IV.

a.

Versuchen wir nunmehr die Gedächtnisreihen und die Resultate der Rechenversuche einander einzuordnen. Dabei sollen nur die $\frac{r}{r+f}$-Werte Verwendung finden, auch finden nur die Typen a und o Berücksichtigung.

Typus a

Leistung	Wert		
	g	m	s
Gedächtnis	613	432	400
Rechnen	853	601	222

Typus o

Leistung	Wert		
	g	m	s
Gedächtnis	571	341	426
Rechnen	867	600	167

Bei der Wertung dieser Tabellen darf nicht unberücksichtigt bleiben, daß der m-Typus bei den Gedächtnisprüfungen nicht besonders herausgehoben ward. So erklärt sich, daß die Zahlen bei s relativ hoch liegen. Trotzdem beweist der abwärts gerichtete Kurvenverlauf, daß der tüchtige Rechner durchgehends über ein besseres Zahlengedächtnis verfügt.

b.

Die Wertung der Rechenleistungen geschah oben auf Grund der Zensur des Lehrers. Sie umschloß mehr als die Einschätzung einfacher, mechanischer Rechenfertigkeit auf dem durch die gestellten Multiplikations- und Additionsaufgaben vorgesehenen beschränkten Gebiet. Nun versuchte ich, lediglich

die Resultate dieser einfachen Rechenleistungen, unbekümmert um die Schulzensur, als Maßstab der Rechenfertigkeit zugrunde zu legen. Innerhalb der Gruppen g, m, s wurde durch neue umfängliche Gedächtnisprüfungen die Merkfähigkeit (unmittelbare) der Typen a, o und m bestimmt. Das Ergebnis dieser Prüfung zeigen die folgenden Tabellen:

$$\frac{r}{r+f}$$

Typus a

Rechenfertigkeit	Gedächtnisleistung	
	o	a
g	0,452	0,459
m	0,243	0,418
s	0,264	0,411

Typus o

Rechenfertigkeit	Gedächtnisleistung	
	o	a
g	0,500	0,350
m	0,500	0,284
s	0,429	0,142

Typus m

Rechenfertigkeit	Gedächtnisleistung	
	a	o
g	0,499	0,533
m	0,400	0,315
s	0,424	0,400

Erziehung und Arbeit.

Unsere Stellung zur sog. Knabenhandarbeit und ihrer Literatur.

Von

Eduard Schulze.

I.

Die Freunde der Handarbeit treten ein für einen um seiner selbst willen gepflegten Handarbeitsunterricht, stellen im Interesse der Zöglinge bestimmte, abgeschlossene Arbeitsaufgaben, keine bloßen technischen Uebungen und wünschen seine Einführung in die Schule, um bei der Erziehung der Knaben neben der Schulung des Verstandes und neben der Pflege einer mehr abstrakt-geistigen Tätigkeit auch der Ausbildung der Sinne, des Anschauungs- und Darstellungsvermögens zu ihrem Recht zu verhelfen, um die körperlichen Kräfte der Knaben zu schulen, um Schaffensfreudigkeit sowie praktisch-geistige Fähigkeiten zu wecken, endlich um zur werktätigen Arbeit zu erziehen. Die Gegner der Handarbeit haben ihr die Schultore verschlossen, obgleich auch sie von dem Nützlichkeitswerte, wie ihn die Anhänger der Arbeit preisen, wohl überzeugt sind. Freilich ist das zähe Festhalten und die Verfechtung der Selbständigkeit dieses Unterrichtsfaches und seiner selbständigen Lehrgänge für die Ausbreitung und Förderung der Idee der Arbeit im allgemeinen taktisch und strategisch am Platze gewesen, andererseits geben wir gerade dieser einseitigen Auffassung des Bildungswertes der

Arbeit und ihrer Betonung die Schuld, daß die Gegner von der Berechtigung der Arbeit, von der Notwendigkeit ihrer Einführung in den Unterricht nicht überzeugt worden sind. Denn solange man den Handarbeitsunterricht als selbständiges Fach mit Lehrgängen, die nach technischen Schwierigkeiten geordnet sind, zur Einführung in die Schule empfiehlt, solange man die Arbeit nicht in durchgängige organische Verbindung mit dem theoretischen Unterrichte bringt, sondern höchstens dann und wann an einigen Punkten eine Verbindung herstellt, solange man hauptsächlich auf technische Fertigkeit hinzielt, eben so lange wird man auf die Zustimmung der Pädagogen auf Einführung dieses Faches in die Schule vergeblich warten.

Welche Stellung nimmt die Heilpädagogik ein, die von jeher infolge ihrer schwierigeren Aufgabe, ihres Gefühles der Not, einen sicherern und ungetrübterern Blick für die Mängel und Schäden der Didaktik hatte als die Normalpädagogik? Aus den seit 1892 in den Fachzeitschriften erschienenen Artikeln, sowie aus den in Augsburg über diese Frage gepflogenen Verhandlungen des Hilfsschulverbandes ist ersichtlich, daß man auch dem Arbeitsunterricht als selbständigem Fache das Wort redet.

Beide Parteien, die bisher über die Frage der Arbeit verhandelten, haben das Wesen derselben nicht zu Ende gedacht, haben sich nur darum gestritten, ob der Haufen der Lehrfächer noch um eines vermehrt werden soll. Es kommt uns vor allen Dingen — besonders beim Unterrichte der Schwachen — auf die Qualität der Bildung an, das ist die größtmöglichste anschauliche Vorführung und die bildende Verarbeitung des Stoffes. Soll eine Lehreinheit anschaulich vorgeführt, bildend verarbeitet werden, so bedarf sie eben der Darstellung in irgend einer Arbeitsform. Das Darstellen, bildliches und körperliches, ist ein besseres Mittel der Aneignung und des Ausdrucks als das bisher gebrauchte, die Sprache. Die Begriffe, die wir den Kindern durch umständliche Erklärungen beizubringen suchen, lernen sie durch Tun, durch Arbeit von selbst, aus eigner Vernunft und Kraft; der Weg durch die Sprache zu den Sachen ist ein Umweg; eine Stunde Arbeit lehrt mehr als eine tagelange Auseinandersetzung. „Nicht logische Ueberführung, sondern sinnliche Ueberzeugung ist das Ziel des

Unterrichts" (Lay). Die neueren physiologischen und psychologischen Forschungen weisen uns unbedingt darauf hin, daß zu einem bildenden Unterrichte neben den bisher bekannten und in den meisten Fällen wohl auch geübten Lehroperationen noch das Tun, das Arbeiten, das Darstellen kommen muß, und die bisherigen Unterrichtserfolge zeigen uns, daß es nicht überflüssig ist, daß dieses Mehr der Durcharbeitung einerseits, der Einprägung andererseits wirklich notwendig ist. „Ein Eindruck ohne Ausdruck, eine Anschauung ohne Darstellung durch Sprache, Schrift, Zeichnung, Modell, Experiment ist physiologisch unvollständig, unnatürlich und entbehrt der Vollendung der Anschauung nach Deutlichkeit, Klarheit, Gewandtheit, Gedächtniskraft und Willensreiz."[1]) Erst wenn dieser rechte Begriff von dem „Didaktischen Grundprozeß" zur unumwundenen Anerkennung gelangt ist, werden wir zu besseren Unterrichtsresultaten kommen.

Diejenigen nun, die immer noch meinen, das Darstellen sei überflüssig für eine richtige und lebendige Anschauung, erinnere ich an ihr von jeher betriebenes eigenes Tun, an das Vermittelnwollen einer richtigen Anschauung durch Bilder. Gewiß tragen Bilder einiges zum richtigen Verständnis einer Sache bei, da aber das Bild nur einen Moment, eine Seite der Sache veranschaulichen kann, muß zur Vermittlung des Verständnisses noch die Sprache kommen. Beide, Bild und Sprache, sind nützlich und können sich nicht gegenseitig ersetzen. Anders beim Darstellen. Die Darstellung in irgend einer Form muß für die Anschauungsvermittlung, für das Zeigen des Verständnisses höher bewertet werden, höher als das Bild, schon weil die körperliche Darstellung mehr räumliche Ausdehnung besitzt, sie muß höher bewertet werden als die sprachliche Darstellung, weil sie diese einerseits entbehrlich machen kann, andererseits sie ohne weiteres zur Folge hat; denn wer sein Verständnis, seine richtige Anschauung durch das körperliche Darstellen gezeigt hat, dem wird es nicht zu schwer fallen, diese Vorstellungen in richtiger, gewandter, fließender sprachlicher Darstellung wiederzugeben. Daher ja die Mangelhaftigkeit der sprachlichen Fertigkeit unserer Schüler: sie sprechen nicht, weil sie keine Vorstellungen

[1]) Dr. W. A. Lay, Experimentelle Didaktik.

haben, sie sprechen mangelhaft, weil sie nur unzureichende, unrichtige, falsche Vorstellungen haben.

Bei der Erziehung durch Arbeit kommt es uns nicht darauf an, daß die Kinder „zur werktätigen Arbeit erzogen" werden, sondern darauf, daß sie durch die Arbeit ihren Geist bilden; auch nicht die „technische Fertigkeit", die bloße Abrichtung der Finger, die Ausbildung der Hand ist uns die Hauptsache — ebenso wie z. B. im Schreibunterrichte uns nicht das Buchstabennachmalen, das sog. Schönschreiben, als das Hauptsächlichste gilt —, wäre das Technische das Ziel der Arbeit, so könnte man überhaupt nicht von „erziehlicher Arbeit" sprechen, denn wir reden nur da von Erziehung, wo es sich um geistiges Leben, um Bereicherung, Stärkung, Vervollkommnung, Veredelung und sittliche Gestaltung desselben handelt. Außerdem ist es falsch, wenn man meint, daß das Darstellen hauptsächlich durch die Geschicklichkeit der Hand bedingt sei; die Hand bedarf wohl der Uebung, aber die Richtigkeit der Arbeit ist im wesentlichen doch abhängig von dem richtigen Anschauen und Vorstellen.

Die Arbeit hat also keinen Selbstzweck, sie ist zuerst und vor allem Mittel zu dem Zwecke, dauernde, vollständige, klare und deutliche Vorstellungen zu erzeugen; ihre Bedeutung liegt besonders in den Diensten, die sie der Entwicklung, Bereicherung und Ordnung des Geisteslebens leistet.

Es sei mir gestattet, an dieser Stelle auch der pädagogischen Klassiker zu gedenken. Die nachfolgenden Zeugnisse und Aussprüche verschiedener Pädagogen und Volksfreunde zeigen, daß man von jeher neben der Ausbildung des Geistes auch die Bildung des Körpers, neben dem Denken das Tun betonte, daß man den innigen Zusammenhang zwischen körperlichem Tun und geistiger Arbeit und den förderlichen Einfluß der Arbeit auf die Entwicklung und Ausbildung des Geisteslebens ziemlich klar erkannte. Die Begründung ihrer Forderungen müssen wir natürlich als unzulänglich bezeichnen, da ihnen die Entwicklungsprozesse des menschlichen Geistes nicht genügend bekannt waren.

Comenius schreibt in der Scholae Pansophicae Delineatio: „Dem Wißbaren ist das Ausführbare beizufügen, in dem unsere Schüler geübt werden sollen, d. h. der Kenntnis der Dinge ist die Aktivität der Handlungen anzuschließen."

Rousseau behauptet im III. Buche seines Emil: „So viel man kann, muß man durch Tatsachen sprechen und nur sagen, was man praktisch ausführen kann."

„Wenn ich ein Kind, anstatt es an Bücher zu fesseln, in einer Werkstätte beschäftige, arbeiten seine Hände zum Nutzen seines Geistes; es wird ein Philosoph und glaubt nur ein Arbeiter zu sein."

Der Publizist Joh. Gottfr. Groß in Nürnberg betont in einer seiner Schriften, „daß man bei dem Dozieren die Jugend auch in Aktivität zu setzen suche, das ist, daß man sie gewöhne, das, was sie siehet und lernet, auch nachzumachen und zu verfertigen."

Bernh. Heinr. Blasche, Lehrer in Schnepfenthal, der ganz besonders die intellektuelle Bildung durch mechanische Beschäftigungen fördern will, meint: „Der Unterricht erscheint bei diesem Gange der Erziehung den Kindern als Mittel zur vollkommeneren Erreichung nahliegender Zwecke; sie gewinnen die Unterrichtsgegenstände lieb, weil sie mit ihren Beschäftigungen, in denen sie leben und weben, in so naher Verbindung stehen."

Joh. Heinr. Gottl. Heusinger, Dozent der Pädagogik an der Universität in Jena, später Lehrer in Eisenach und Dresden, kritisiert die damalige Erziehungsmethode mit den Worten: „Die Erwerbung von Kenntnissen durch eigenes Anschauen, durch eigene Versuche, durch eigenes Arbeiten ist etwas, wozu die Erziehung den Kindern entweder noch gar keine Anleitung, oder doch nur in Nebenstunden, gibt, weil man, dem Schulgeiste gemäß, noch immerfort glaubt und handelt, als sei das Lernen die Hauptsache bei der Erziehung," über sein Bestreben berichtet er, „das Prinzip der Tätigkeit ist es, das ich überall in der Erziehung einzuführen versuche und nach welchem ich den ganzen Plan der Erziehung entwerfe."

Auch Pestalozzi spricht für uns, wenn er feststellt: „Durch je mehr Sinne du das Wesen oder die Erscheinungen einer Sache erforschest, je richtiger wird deine Erkenntnis über dieselbe."

Fröbel, der unser Erziehungsideal am klarsten mit erkannt hat, schreibt über sein Erziehungsziel: „Die Anstalt (Helba) geht in ihrer Wirksamkeit vom Selbsttun, dem Selbstdarstellen aus und setzt dies somit wieder in sein uraltes Recht als den

Grund alles wahren Erkennens und aller echten Bildung ein, erhebt es so, geeint mit Sinnigkeit, zu einem unmittelbaren Bildungs-, mit Denken geeint zu einem unmittelbaren Lehrmittel, und ordnet so das Arbeiten selbst mit unter die Lehrmittel ein." „Die Natur schon lehrt es jedem, wie das Aufnehmen und Auffassen der Sache im Leben und Handeln bei weitem mehr entfaltend, ausbildend und stärkend ist als das bloße Aufnehmen in Worte und Begriffe. So ist auch das Gestalten an und durch Stoff im Leben, im Handeln und Tun, geknüpft an Denken, Gedanken und Wort, für die Entwicklung und Ausbildung des Menschen weit höher als die Darstellung durch Begriffe und durch Wort ohne Gestaltung." „Von der Tat, dem Tun, muß die echte Menschenerziehung, die entwickelnde Erziehung der Menschen beginnen; in der Tat, dem Tun keimen, daraus hervorwachsen, darauf sich gründen." „Weil uns in dem Gange der Vorsehung bei Entwicklung und Ausbildung des Menschengeschlechts als klar entgegentritt, daß das Handeln, Darstellen, Tun früher war als das Nachdenken, das Denken darüber, und so früher als das Erkennen und Wissen, und daß zweitens das Nachdenken, das Denken, das Erkennen und Wissen sich sogleich wieder am Tun, am Darstellen, am Ausüben prüfte, fortentwickelte und ausbildete, so . . . geht denn auch bei unserm Erziehungs- und Lehrgeschäft das Darstellen, Tun dem Erkennen und Wissen voraus, und der Zögling bildet und schafft sich . . . selbst sein Erkennen und Wissen, welches sonach ein lebendiges, Leben gebendes, Leben weckendes, sich aus und durch sich selbst lebendig fortentwickelndes und ausbildendes Wissen und Können ist."

Dr. Daniel Georgens, Leiter einer Erziehungsanstalt bei Wien, forderte schon vor ungefähr 50 Jahren die Aufnahme „pädagogisch geregelter Arbeitsübung" in die Volksschule. Die Arbeit betrachtet er als „ein absolut notwendiges Bildungsmittel", welches „den passiv empfangenden Schüler zu einem aktiven machen und aus reiner Aktivität ihn produktivfähig heraustreten lassen soll". Die Arbeitsübung muß aber, um diesen Zweck zu erreichen, „in organische Verbindung" mit dem theoretischen Unterricht treten, d. h. „aus der praktischen Uebung muß sich das Wissen entwickeln und dieses in jener seine Anwendung finden."

Der jüngst verstorbene Dr. Ernst Barth in Leipzig, der ebenfalls den Arbeitsunterricht in engste Verbindung mit einzelnen Unterrichtsfächern bringen will, betrachtet denselben „als eine notwendige Ergänzung dessen, was die Schule als Erziehungsschule zu leisten habe".

Welche Vorteile erhoffen wir nun von einem auf dem Prinzip der Arbeit ruhenden Unterricht?

Zunächst erwarten wir davon großen Gewinn für die Pflege eines wirklichen Interesses. Ein richtig betriebener Unterricht soll nicht nur das Vorstellen üben, er soll auch Stimmungen, Gefühle, Regungen, Handeln erwecken. Nichts hilft die Freudigkeit im Lernen, dem Streben nach weiterer Erkenntnis besser auf als das Gefühl, man habe wirklich etwas gelernt, man könne das Geforderte leisten. Wenn es schon für jeden Menschen der sehnlichste Wunsch ist, zu sehen, daß er etwas fertig bringt, so ist eine solche Erkenntnis für den Schüler der Hilfsschule um so ermutigender, je weniger er beim jetzigen Unterrichte die Früchte seiner Mühe gewahr wird. Unsere Schüler sind oft nur deshalb so stumpf und teilnahmlos, weil gerade das im Unterrichte fehlt, wofür sie zu haben sind, woran die Lust am Lernen überhaupt sich wecken läßt. Bei dem bloßen Reden über eine Sache fühlt sich das Kind, besonders das geistig schwache, unbefriedigt und gelangweilt, weil es nicht soviel geistige Kraft besitzt, um sich aus der konkreten in die abstrakte Welt zu erheben. Langweilig zu sein ist aber die größte Sünde des Unterrichts. Darum wird ein rechter Lehrer immer und immer bemüht sein, durch seinen Unterricht in dem Kinde die innere Nötigung, die es zum Lernen treibt, zu wecken, er wird vielfältige Gelegenheit geben zu frischer, aus dem Innersten heraufquellender Tätigkeit. Und wodurch könnte er das wirksamer als durch einen auf dem Prinzip der Arbeit beruhenden Unterricht? Die Arbeit ist ganz besonders geeignet, eine wertvolle Ueberleitung des Unterrichtseindruckes von den erkennenden zu den strebenden Kräften der Seele zu bilden. Durch das Tun erlangen die Schüler eine genaue und sichere Erkenntnis, die verbunden ist mit einem Gefühl der Lust, mit einem Anreiz zu weiterer Tätigkeit,[2]) und dieser Trieb wird um so stärker sein, je

[2]) „Das Gefühl des klaren Auffassens hielt ich längst für die einzige und echte Würze des Unterrichts."

lebendiger der Eindruck, die Vorstellung ist, die Stärke und Wärme aber des Antriebs wird wieder um so reger sein, je fester die Aufgaben in die Individualitätssphäre des Kindes eingreifen. Aus diesem Grunde betrachten wir nur die Arbeit als pädagogisch wertvoll, die ihre Direktiven aus den sachunterrichtlichen Fächern erhält. Wohl zeigen die Schüler auch bei einem selbständig betriebenen Handarbeitsunterrichte Interesse an der Arbeit; dasselbe ist aber ganz anderer Art als bei unserem Unterrichte. Hier ist die freudige Hingabe des Schülers bedingt durch das vom übrigen Unterrichte her angeregte lebendige Interesse. Wie beim Rechnen nicht das reine Zahlenrechnen, sondern das richtige Sachrechnen, wie in der Raumlehre nicht die reinen mathematischen Formeln, sondern die angewandten Aufgaben aus dem täglichen Leben, wie im Zeichnen nicht ein systematischer Lehrgang nach Stuhlmann, sondern das Darstellen von Stoffen der Wissensfächer, wie im Singen nicht die Stimm- und Treffübungen, sondern das Singen der Lieder im Anschluß an die Stoffe des übrigen Unterrichts dem Schüler ein höheres und stärkeres Interesse abgewinnen können, so kann auch nur die Arbeit von Nutzen sein, die mit dem sonstigen Schaffen des Kindes in engster Verbindung steht; so nur wird ihm die Arbeit einleuchten, so nur wird ihm die Notwendigkeit der Kenntnisse überhaupt klar werden. Es kann nichts gediegen sein, als was in allen Stücken zusammenhängt.

Selbst bei dem Lehrer wird sich eine Steigerung des Interesses an den Sachen bemerkbar machen, insofern sein Suchen, Ueberlegen und Auswählen nach den verschiedenen Beziehungen der Arbeit zu den sachunterrichtlichen Fächern ihn den wertvollen Inhalt und den Gewinn, der beiden Teilen durch das gegenseitige Ineinandergreifen zugute kommt, recht erkennen läßt. Wie lähmend und entmutigend ist es für den Lehrer, wenn er nach vielen Mühen und Anstrengungen zuguterletzt doch gewahren muß, daß seine nach der herkömmlichen Methode verrichtete Arbeit zum größten Teile umsonst gewesen ist, wenn er sehen muß, daß seine Hoffnung auf eine bescheidene Ernte vergebens war. Gerade der Lehrer der Schwachen wird solche Erfahrungen oft machen; sollte er darum nicht dankbar jedes Mittel ergreifen, das ihn vor diesen bitteren Enttäuschungen bewahren kann?

Endlich wird sich auch das Interesse des Lehrers für die Kinder erhöhen, da er häufig die Beobachtung machen wird, daß die Schüler, die er wegen ihrer geringen geistigen Kapazität für formale Darbietungen schon gänzlich aufgegeben hatte, daß diese auf dem Gebiete der Tat, des Handelns, der Willensenergie sich besser erweisen als die „Musterknaben“ der Schulstube — wenn wir von solchen in der Hilfsschule reden dürfen. Durch das Tun der Kinder erhält der Lehrer nun auch Kenntnis davon, „wie der psychische Mechanismus in dem Kinde wirkt“, namentlich wie weit auch das von den Sinnen herkommende Empfinden und Wahrnehmen bei ihm gesund und die daraus erwachsenden Vorstellungen ausgebildet sind.

Mit dem Interesse steigern wir die Lernlust des Schülers und heben dadurch gerade bei unsern schwachbegabten Kindern das auf, um deswillen wir sie von den normalen besonders genommen haben, die psychische Passivität. Das Interesse, das wesentlich durch den Stoff und durch die Tätigkeit an dem Stoffe bedingt ist, wird unbedingt zum Denken treiben, wird die Energie des Denkens, die unsern Schülern hauptsächlich abgeht — darum schwach im Sinnen —, ungemein fördern.

Eine weitere Folge eines lebhaften Interesses ist die Aufmerksamkeit. Vielen unserer Kinder fehlt diese Tätigkeitsform; deshalb nennen wir sie unaufmerksam, unruhig, undiszipliniert; darum sind ihre Wahrnehmungen blaß und ungenau, abgeschwächt und unbestimmt; deswegen sind ihre Vorstellungen mangelhaft und das Bilden von Begriffen kommt nicht zustande. Jede intellektuelle Tätigkeit setzt ja doch jene psychische Tätigkeit, die alle Funktionen des Geistes verdichtet und konzentriert, setzt die Tätigkeit der Aufmerksamkeit voraus, und je leichter und sicherer diese sich einstellt, desto leichter und sicherer wird auch die Ideenbildung sein. Als bestes Mittel zu einer leichten und richtigen Einstellung der Aufmerksamkeit bietet sich nur die Arbeit, das Tun an. Beim Tun wird ein schärferes Aufmerken, d. i. eine gesteigerte Einstellung aller in Betracht kommenden Sinnesorgane, ein schärferes Sehen, ein besseres Hören, ein genaueres Betasten usw. nötig. Durch die Arbeit bewirken wir, daß unsere Kinder genauer, deutlicher und bestimmter wahrnehmen, daß sie Dinge wahrnehmen, die sie in anderem Falle leicht übersehen oder über-

hört hätten, daß sie Sinnesempfindungen apperzipieren, die sonst spurlos an ihrem Bewußtsein vorübergegangen wären und dasselbe nicht mit neuen Inhalten bereichert hätten. Ebenso werden wir bei unseren Kindern durch Tun einen Zuwachs der Energie der Sinne erreichen, der sich darin äußern wird, daß die physiologische Zeit des Wahrnehmungsablaufs von immer kürzerer Dauer wird.

Im engsten Zusammenhange mit dem Interesse steht das Gedächtnis. Der Psychologe Goethe kennzeichnet diesen Zusammenhang mit den Worten: „Wo der Anteil sich verliert, verliert sich auch das Gedächtnis.“ Das Gedächtnis, die unveränderte Wiederkehr der Vorstellungen, Vorstellungsverbindungen, Gedanken, Gedankenreihen, der Gefühle und Bestrebungen, ist die erste Voraussetzung aller Bildung. Je nach dem Umfange, der Treue, der Dauerhaftigkeit und Dienstbarkeit des Gedächtnisses werden auch Umfang und Inhalt der Bildung verschieden sein. Man hält es für einen Vorzug der heutigen Unterrichtsmethode, daß sie gerade das Gedächtnis am wirksamsten pflege; man anerkennt auch, daß die heutige Schule diese Seite der Seelentätigkeit am stärksten in Anspruch nimmt; da man aber nur unzusammenhängende Einzelheiten lehrt, da man den inneren gesetzlichen Zusammenhang der Stoffe dabei zum großen Teile außer acht läßt, so kann von einer wirksamen Pflege des Gedächtnisses, von seiner rechten Ausbildung nicht gut die Rede sein, im Gegenteil: infolge der falschen Inanspruchnahme hat es sich bisher stets als ein unzuverlässiger Wurzelboden aller Bildung erwiesen. Darum haben es sich die Schulmänner auch zu allen Zeiten angelegen sein lassen, nach einem nachhaltigen und wirksamen Mittel zur Pflege eines guten Gedächtnisses auszuschauen. Um dabei keinen Fehlgriff zu tun, müssen wir fragen: welches sind denn die Bedingungen, unter denen die Vorstellungen resp. Vorstellungsverbindungen, nachdem sie aus dem Bewußtsein entschwunden, unverändert in dasselbe zurückkehren? Es sind Stärke und Rhythmus des geistigen Geschehens überhaupt, es ist der Stärkegrad des speziellen psychischen Vorganges, der bestimmt wird durch die Qualität des Objektes, es ist die Zahl der Wiederholungen dieser seelischen Prozesse, es ist die Verknüpfung der Vorstellungen mit schon vorhandenen, es ist der Grad der physischen und psychischen Frische, der

Einfluß der physischen und psychischen Disposition und der durch diese hervorgerufenen Stimmung, es ist die Zahl der apperzipierenden Vorstellungen, welche alle den Verlauf sowie die Wirkung der unveränderten Reproduktion — des Gedächtnisses — beeinflussen. Worin besitzt nun die heutige Didaktik ein besseres und umfassenderes Mittel zur Erlangung eines möglichst günstigen Einflusses all der genannten Faktoren auf das Gedächtnis als in der Arbeit, in dem Handeln, in dem Tun?!

Durch den auf dem Prinzip der Arbeit aufgebauten Unterricht passen wir uns auch mehr als es gegenwärtig im Unterrichte geschieht den verschiedenen Sinnestypen unserer Schüler an. Mit der Veranschaulichung unserer Unterrichtsstoffe ist es keineswegs so einfach bestellt als wir zu glauben scheinen, wenn wir die Vorstellungen und deren innere Verarbeitung nur durch einen Sinn, etwa durch den Gesichtssinn, erwerben lassen wollen: wer vorwiegend mit dem Auge aufnimmt, wird nicht immer genau so gut die Gehörs-, Tast- oder Bewegungsvorstellungen perzipieren. Bei der Vorstellungsaufnahme zeigen sich besonders bei unsern Kindern die verschiedensten individuellen Besonderheiten, und dann denke man noch weiter auch an die vielen mit körperlichen Defekten behafteten Kinder der Hilfsschule, an die Kurzsichtigen, Schwerhörigen, Gelähmten usw. All denen werden wir gerecht, wenn wir den Unterrichtsstoff durch Arbeiten erwerben lassen, d. h. wenn wir ihn auf dem Wege der Gesichts-, Gehörs-, Tast- und Bewegungsvorstellungen an unsere Schüler heranbringen.

Von dem Gedächtnis, der unveränderten Reproduktion, gehen wir über zur Phantasie, zur veränderten Reproduktion der Vorstellungen. Sie ist für die Bildung des Geistes von größter Bedeutung. Goethe nennt sie eine „Vorschule des Denkens"; andere reden von ihr als von der „Lunge der Seele" und Hippel sagt: seelenhektisch ist jeder, dessen Einbildungskraft auf schwachen Füßen steht, ein Ausspruch, dem die Erfahrung an unseren Schwachen zustimmen muß. Dagegen sprechen wir von einer gesunden Seele, von einem Reichtume des Seelenlebens, sobald sich die Veränderung der Vorstellungen mit Leichtigkeit vollzieht, sobald die veränderte Reproduktion der Vorstellungen einen gewissen Umfang hat. Hierfür von entscheidendem Einfluß ist es, ob das Leben des Zöglings dürftig oder reich, einförmig oder wechselvoll ist,

ob die gewonnenen Vorstellungen scharf, klar und geordnet oder unbestimmt und verworren sind. Denn gleichwie die wirklichen Ernährungsmittel auf unsern Körper einen bestimmenden Einfluß ausüben, also ist auch die Nahrung des geistigen Lebens — Vorstellungen resp. Vorstellungsverbindungen — nicht ohne Bedeutung für die Phantasie: dürftige Ernährung wird die Phantasie dürftig lassen, reichliche Nahrung wird ihre Gebilde reicher gestalten. Unsere Schüler sind meist arm an Phantasie; sie besitzen diese Seelentätigkeit fast gar nicht oder doch nur in sehr bescheidenem Maße. Das können wir täglich beobachten an ihrem Spiel, in den Unterrichtsfächern, die oft unwillkürlich zur freien Reflexion auffordern wie z. B. Zeichnen, beim sog. darstellenden Unterrichte sowie auch bei rein praktischen Dingen. Aus diesem Grunde kann ich auch dem Märchenunterrichte für die unteren Stufen, sowie dem darstellenden Unterrichtsverfahren auf allen Stufen der Hilfsschule nicht das Wort reden. Warum zeigen nun gerade unsere Schüler eine gewisse Armut in der Phantasie? Weil ihnen die beiden wichtigsten Voraussetzungen für diese Tätigkeit fehlen: ein Schatz vorhandener Vorstellungen und die Fähigkeit des Schaffens neuer Vorstellungsverbindungen. Fehlt die erste Voraussetzung, das durch die Anschauung gebotene Mittel, der Reichtum an sinnlich-lebendigen Vorstellungen, die Deutlichkeit, Klarheit und Intensität derselben, so kann auch das schaffende, freie Schalten und Walten mit den aufgespeicherten Mitteln, die Beweglichkeit und Regsamkeit des geistigen Lebens überhaupt nicht statthaben. Um nun hier einiges zu erreichen, muß unser Unterricht für zweierlei sorgen: 1. für Vorstellungen, 2. für Bewegung der Vorstellungen. Dazu kann aber nicht unser bisher betriebener Wortunterricht beitragen, sondern einzig und allein ein Unterricht, der die Nötigung zum richtigen Sehen, zum genauen Betasten, zum klaren Erfassen mit allen möglichen Sinnen in sich hat, der auch hinreichend Raum, Gelegenheit und Anlaß zu freier, selbsttätiger Reflexion des Schülers bietet. Und das ist ein Unterricht durch Arbeit, ein Unterricht durch körperliche, sprachliche, zeichnerische Darstellung der Stoffe im engsten Anschluß an die sachunterrichtlichen Fächer.

Wir kommen nun zu den Vorteilen, die das Sprechen, die Sprachbildung unserer Schwachen, unserer spracharmen

und sprechgebrechlichen Kinder aus einem Unterrichte ziehen, der das Prinzip der Arbeit berücksichtigt. Die geistige Reife eines Menschen beurteilen wir neben anderem auch nach der „Fertigkeit im mündlichen Ausdruck", darum muß in der Schule neben den Fertigkeiten des Lesens und Schreibens auch die des Redens gepflegt werden. Bei unsern Schülern suchen wir Sprachfertigkeit zu erreichen durch besondere Sprechübungen, die meist losgelöst sind von allem übrigen Unterrichte, die oft sogar jeglichen Inhaltes bar sind. Dieser bisher eingeschlagene Weg hat sich als ein Umweg erwiesen, eben weil man die Sprache von der Sache trennte. Woher kommt es denn, daß unsere Schüler so mangelhaft sprechen oder überhaupt nicht sprechen? Bei den wenigsten liegt dieser Mangel in einem Fehler der Sprechorgane; weitaus die meisten unserer Schüler sind spracharm, sprechen nicht, weil sie nichts zu sprechen haben, weil sie gedankenarm sind; ihre Sprache ist schwerfällig und unbeholfen, weil sie ihre Vorstellungen schwer erwerben, weil sie mit den erworbenen Vorstellungen nicht rationell zu arbeiten verstehen, weil ihnen manchmal auch für die etwa vorhandenen Vorstellungen die passenden Ausdrücke fehlen. Diese Wortarmut, Schwerfälligkeit und Unbeholfenheit ist wieder eine Folge der Trennung des Wortes von der Anschauung, des „Maulbrauchens", das schon von Pestalozzi in die Acht getan ward, des Verbalismus, der seit je das größte Schulübel ist, der aber auch heute noch sogar in unsern Schulen herrscht. Eine wertvolle, rechte Sprachbildung werden unsere Kinder nur in und mit der Sachbildung sich aneignen. „Gebt uns Sachen, Sachen," ruft Rousseau, „mit unserer schwatzhaften Erziehungsweise bilden wir nichts als Schwätzer!" Diese Gefahr ist auch in der Hilfsschule vorhanden und Unerfahrene lassen sich durch solches Schwatzen einer bestimmten Kategorie Schwachbegabter leicht über den geistigen Besitz derselben täuschen. — Jedes Kind hat das unabweisbare Bedürfnis in sich, mit den Worten, die es gebraucht, auch einen Sinn zu verbinden, bei dem, was es hört, sich etwas vorzustellen. Wird es vom Lehrer nun nicht auf den rechten Sinn geführt, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn es auf den tollsten Unsinn kommt. In dieser Erkenntnis liegt für jeden Pädagogen die Forderung: erst die Sache, dann das Wort, liegt für jeden Lehrer der Schwachen die Mahnung:

setze nichts voraus, veranschauliche jeden Begriff. Das Kriterium des sprachlich richtigen Ausdruckes liegt stets in der Uebereinstimmung mit der Sache, und bei dieser steht immer die letzte Entscheidung. — Sprache ist Denken, und die materielle Seite des Denkens besteht in den Anschauungen, Vorstellungen und Begriffen, mit denen das denkende Wesen arbeitet. Das Bilden der Begriffe, der Urteile und Schlüsse hängt wiederum ab von der Genauigkeit, Deutlichkeit, Bestimmtheit und Sicherheit der Vorstellungen. Sobald der Unterricht diese Qualitäten der Vorstellungen herbeiführt, vermag der Schüler sich auch auszusprechen und zwar recht und fertig auszusprechen, denn auch hier ist es so, daß nur dem der Mund überfließt, des das Herz (der Kopf) voll ist. Den entgegengesetzten Fall, daß unsere Schüler wohl die Vorstellungen in ihrem Besitze haben, aber sie nicht mündlich auszudrücken vermögen, diesen Fall können wir wohl seltener beobachten. Welches ist nun der rechte und sicherste Weg zu einer gewissen Fertigkeit im mündlichen Ausdruck? Er geht durch einen auf dem Prinzip der Arbeit beruhenden Sachunterricht. Denn die Verknüpfung der Begriffe, den sprachlichen Ausdruck und eine gewisse Fertigkeit in demselben können wir von unsern Schülern erst dann erwarten, wenn sie genug Dinge besitzen, die sie sich durch eingehende, vielseitige und ausgedehnte Anschauung — eben durch Darstellung — zu eigen gemacht haben. Wenn wir so durch Arbeit auf die Beschaffung eines den anzueignenden sachlichen Kenntnissen entsprechenden Vorrats von Begriffen, von Ausdrucksmitteln bedacht sind, werden unsere Schüler auch eine Fertigkeit im Ausdrucke selber erlangen. Durch die Arbeit kommen Begrifte zur Darstellung, die das schwachsinnige Kind auf anderm Wege nur höchst langsam oder spät erwirbt; bei der Arbeit wird das Sprachmaterial, die Fülle der Wort- und Redeformen am anschaulichsten und damit am sichersten dem Geiste, dem Ohre und dem Munde eingeprägt. Darum also Arbeiten und dann Aussprechen: wo es so gehandhabt wird, da ist dann dieses Aussprechen kein mangelhaftes und unbeholfenes, es ist auch kein Sprechen über die Sache, sondern ein Sprechen aus der Sache und darum zugleich die beste Einführung in die Sache; das Verständnis der Sache hat nicht minder dabei gewonnen als die Technik der Sprache. — Ein besonders

wichtiger Abschnitt in der Sprachentwicklung ist die Betätigung des Nachahmungstriebes auf sprachlichem Gebiete. Viele unserer Schwachsinnigen und Schwachbegabten sind über diese Stufe noch nicht hinweg. Was liegt nun näher, als das lautrichtige und deutliche Vorsprechen von Wörtern und Sätzen, die sich an die Beschäftigung des Kindes, an sein Tun, an seine Arbeit anschließen?! In dem Maße, in dem hierdurch das Sachverständnis fortschreitet, werden auch Sprachverständnis und Sprechfertigkeit besser werden. Zum Schluß dieses Abschnittes zusammenfassend, machen wir uns das ceterum censeo Dörpfelds in bezug auf die Sprachbildung zu eigen und sagen mit ihm: Wer dem Kinde eine tüchtige (auf das Prinzip der Arbeit gegründete) Sachbildung mit ins Leben gibt, der hat es zugleich mit den wirksamsten Sprachbildungsmitteln versorgt!

Von demselben Kapitale, von dem die Sprachfertigkeit zehrt, erhält auch die „Fertigkeit im schriftlichen Ausdrucke" ihren Hauptzuschuß. Der größere oder geringere Reichtum an Sachvorstellungen ist auch maßgebend für die Gewandtheit und Schönheit des schriftlichen Ausdruckes. Wir suchen sie ebenfalls am besten zu fördern durch einen in obigem Sinne betriebenen Unterricht durch Arbeit.

Weil ein Unterricht durch Arbeit immer und immer wieder auf den Inhalt der Sache, auf das Wesen der Wahrheit dringt, wird er auch zur Wahrheit erziehen, und die so Erzogenen werden in ihren Worten jede Phrase vermeiden, sie werden, wenn auch in schlichten und einfachen Worten, den Kern der Sache treffen, sie werden jeden Wortschwall, alles Nebeln und Schwebeln hassen wie das Böse.

Zu den Unvollkommenheiten unseres bisherigen Unterrichts müssen wir auch die Tatsache rechnen, daß er durch den unvermittelten Uebergang aus dem einen Unterrichtsfache in das andere, durch die Ausbildung unverbundener Vorstellungsmassen, durch die Beschäftigung mit einem zusammenhanglosen Allerlei zur Förderung der Einheit des Bewußtseins, zur Einheit der Person, einem Bildungsziel, das gerade für unsere leicht ablenkbaren, zerstreuten Zöglinge von ganz besonderer Bedeutung ist, dessen Erreichung gerade bei der Erziehung unserer Schwachen mit ganz besonderen Schwierigkeiten verknüpft ist, nicht nur nichts beiträgt, sondern sie

direkt ausschließt. Deshalb müssen wir den Unterricht durch Arbeit freudig begrüßen als das beste und sicherste Mittel zur Herstellung großer, zusammenhängender Gedankenmassen. Denn wie die Arbeit einerseits dient zur Aufhellung des Sachlichen, so wird andererseits sie selbst nur dann recht gedeihen, kann sie selbst ihre Bildungskraft nur dann im vollsten Maße entfalten, wenn sie sich stellt auf die sachunterrichtlichen Fächer. Dabei wird es vorkommen, daß infolge der klar durchgearbeiteten Verhältnisse sachliche Schwierigkeiten für das Tun nicht mehr vorhanden sind, daß dann das ganze Schwergewicht auf das Technische gelegt werden kann; es ist auch möglich, daß mit dem einen Sachgebiete eine ganze Anzahl von Arbeiten geleistet werden kann, wodurch wir eine Zerstreuung, wie sie durch den bisher betriebenen Handfertigkeitsunterricht immer vorhanden war, vermeiden. Die aus diesem gegenseitigen Dienen sich ergebenden mannigfachen Verknüpfungen und vielfachen Beziehungen der Vorstellungen untereinander werden zur Bildung eines einheitlichen Gedankenkreises wesentlich beitragen, werden Oberflächlichkeit und Arbeitsunlust, wie sie durch die oft heterogenen Stoffe des heutigen Unterrichts hervorgerufen werden, nicht aufkommen lassen. Indem wir den natürlichen Zusammenhang des konkreten Tuns mit den sachunterrichtlichen Fächern auf das Sorgfältigste beachten und pflegen, wird sich auch das Sinnen, das Denken unserer Schwachsinnigen, deren Gedanken hauptsächlich am Konkreten, am Realen haften und nur von hier aus zu bilden sind, reichlicher und kräftiger gestalten. Denken und Handeln, Sachverstand und Tat sind zu gleicher Zeit auf die Welt gekommen, — darum wollen sie auch zusammen geschult sein!

Solange man über Erziehung und Unterricht nachgedacht, hat man auch die Möglichkeit des Erfolges in der rechten Behandlung der Eigenart, der Individualität des Schülers erblickt. Der Unterricht durch Arbeit ist so recht geeignet die Kunst des Individualisierens zu üben. Gerade hierbei können wir auf die so überaus ungleichmäßige intellektuelle Entwicklung, auf die verschiedenartige körperliche Entfaltung Rücksicht nehmen, gerade hierbei zeigt sich, daß das Schema, auf dem die selbständigen Lehrgänge für den Arbeitsunterricht beruhen, für unsere Kinder nicht paßt. Das Recht der

Individualität und in der Ausbildung ihrer eigentümlichen Kräfte und Anlagen unterstützt zu werden, glauben wir ihnen am besten in dem „Lernen durch Arbeiten" zu sichern.

Die Anhänger der Handarbeit als eines selbständigen Unterrichtsfaches suchen das Notwendige dieser Selbständigkeit damit zu begründen, daß sie sagen, sie wollten unsere Schwachen dadurch für das Leben vorbereiten; sie halten es für möglich, an dem Grade der technischen Fertigkeit, an den Neigungen des Knaben nach dieser Seite hin während der Schulzeit einen Einfluß üben zu können im Hinblick auf seine zukünftige Berufswahl. Ich meine, daß der Junge, wenn man ihm auf den Grad und die Art seiner technischen Fertigkeit hin einen Rat erteilt in bezug auf die Wahl eines Berufes, daß dann der Junge herzlich schlecht beraten ist, daß der Junge, nachdem er diesen oder jenen Beruf auf den Rat seines Lehrers ergriffen, bald einsehen wird, daß er seinen eigentlichen Beruf verfehlt hat. Und dann sehe man sich die Berufsarten an, die unsere Knaben erwählen, und sage mir, was sie für diese Berufe aus dem selbständig betriebenen Handfertigkeitsunterrichte verwerten können, inwiefern man sie zu diesem Berufsleben durch den selbständigen Arbeitsunterricht vorbereitet hat. Man verstehe mich nicht falsch: wenn ich mich gegen dieses „fürs Leben vorbereiten" wende, so denke ich ebensowenig wie die Befürworter dieses Zwecksatzes etwa an eine Vorbereitung auf den Beruf des Tischlers durch die sog. Hobelbankarbeit oder auf den Beruf eines Buchbinders durch den Betrieb der Papparbeit; diese Deutung schließe ich von vornherein aus, und doch halte ich auch jenes „Vorbereitenwollen fürs Leben" durch einen selbständig betriebenen Handarbeitsunterricht für eine Phrase, für ein völliges Verkennen unseres Erziehungszieles, für einen Irrtum, für denselben Irrtum, der sich auch ausspricht in der Ansicht: wir wollen unsere Schüler für das Leben vorbereiten durch Unterrichtsfächer, die seinem zukünftigen Leben nützlich und nötig sind, das sind Fächer wie Lesen, Schreiben, Rechnen, diese braucht er im späteren Leben, andere nicht, darum können wir diese andern vom Stundenplane streichen. Wer so spricht, der hat von der Theorie eines Lehrplans, die qualitative und quantitative Vollständigkeit der Fächer verlangt, noch nichts erfahren, der hat die Aufgabe der Schule überhaupt noch nicht

erfaßt. (Als geschichtliches Beispiel der Gefährlichkeit dieser Irrtümer sei erinnert an die Aera der Regulative.) Für das Leben vorbereitet nenne ich einen Schüler, wenn ihm die Schule durch eine rationelle Durcharbeitung der sachlichen Stoffe wertvolle, genaue und richtige Vorstellungen mitgegeben hat, wenn die Schule ihr Werk vollführt nach der anerkannten Wahrheit, daß die Höhe der Schulbildung gemessen wird, nicht quantitativ an der Größe des Wissensumfangs, sondern qualitativ an der psychologisch vertieften Durcharbeitung der Stoffe, wenn die Schule demgemäß den Schüler ausbildet zu einem gründlichen Sachdenker und nicht zu einem oberflächlichen Wortdenker. „Unter praktischer Richtung verstehe ich nicht die unausgesetzte Berücksichtigung des künftigen und unmittelbaren Bedarfs im engen Lebenskreise, sondern die Art des Unterrichts, welche dem Schüler nichts gibt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des Kopfes, noch für die Stärkung der Willenskraft eine Bedeutung hat," so zeichnet uns Diesterweg das Ziel der Schulbildung. Und das glauben wir zu erreichen durch unsere oben geschilderte Art der Arbeit. Bloßes Wissen, namentlich oberflächliche, oft nutzlose, unverbunden bleibende, zu keiner eigentlichen Erkenntnis führende Kenntnisse, können wir nicht als eine wertvolle Mitgift für den aus der Schule Entlassenen und ins Leben Tretenden ansehen. Denn wie im Leben selber jedem Menschen die Aufgabe, die er zu lösen hat, aus dem Leben hervorgeht, so sind auch schon in der Schule nur solche Aufgaben zu stellen, „welche im Zusammenhang stehen mit dem was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinsamen Leben so vorkommt, daß er die Jugend beschäftigt und auch in dem Kreise liegt, daß sie ein Recht hat, darüber zu sprechen; eine Aufgabe, abgerissen für sich und ohne Zusammenhang mit dem, was in der Reihe der lebendigen Gedanken vorgeht, kann nicht zum Ziele führen" (Schleiermacher). Dabei kommt es uns weniger auf die Pflege der Fertigkeit an sich an; denn daß diese das Haupt- und Endziel einer wahren Bildung ist, wird ein einsichtiger Schulmann, ein Lehrer der Schwachen nicht behaupten wollen. Die technischen Handgriffe, die Geschicklichkeit der Hand, die genaue Anpassung der Bewegung, das sichere Auge usw. erhält der Schüler auch durch die von uns betriebene Arbeit; es ist hier wie überall: wer vor allem nach

der Hauptsache trachtet, nach einer gründlichen Sachkenntnis, dem wird das andere, die technische Fertigkeit, von selber zufallen.

Die Erziehung durch Arbeit ist aber nicht bloß zu pflegen wegen der unermeßlichen Vorteile, die sie dem Unterricht einträgt, sie ist auch notwendig zur Pflege einer rechten Willens- und Charakterbildung. Durch das heutige System wird gerade diese Seite der Erziehung zum ganzen Menschen entweder arg vernachlässigt oder wohl gar gewaltsam unterdrückt und Wandel wird hierin nur dadurch geschaffen werden, daß das Prinzip der Arbeit in der Erziehung ausgiebig berücksichtigt wird. Wir Heilpädagogen haben diese Vorzüge der Arbeit schon lange erkannt, uns ist sie schon längst: „Der Unterricht mit der größten Heilkraft für das Handeln," uns ergeht es ähnlich wie dem Schulmeister von Bonnal, von dem Pestalozzi sagt: „Mit jedem Tage ward ihm klarer, die Arbeitsamkeit, die physische Tätigkeit unseres Geschlechts sei das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfangs unserer Kräfte zu einer einzigen gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit." Das ist's, was wir vor allem unsern Schwachen mit auf den Lebensweg geben wollen!

Hat denn nun der bisherige Unterricht die Muskeltätigkeit noch nicht benutzt als eines der wirksamsten Mittel zur Entwicklung und Disziplinierung der Gehirntätigkeit? Wohl hat man bisher schon durch sportliche Uebungen, durch Jugendspiele, durch Turnunterricht Bewegungen vornehmen lassen in der Absicht, dadurch bestimmte Muskeln zu entwickeln und zu stärken, aber man hat noch nicht gewußt, daß man damit auch das dem betreffenden Muskel entsprechende Gehirnzentrum vervollkommnet und auf diese Weise auch auf den Intellekt einen bildenden Einfluß ausübt.

Wohl hat man in Schülerwerkstätten und einigen Schulen Handarbeit als selbständiges Unterrichtsfach getrieben; und wo man sie eingeführt, war man sich ihrer Bedeutung — soweit man sie eben kannte — wohl bewußt, aber die hauptsächlichste Bedeutung der Arbeit als der Grundlegung alles Geisteslebens wurde von den Anhängern der Knabenhandarbeit übersehen.

Wohl rühmt sich die jetzige Schule eines anschaulichen

Unterrichts, sie fordert für jedes Unterrichtsfach die Anschauung als die Grundlage aller Erkenntnis, und doch stellt sich nur allzu oft heraus, daß die vom Lehrer gewollten Vorstellungen in der Seele des Schülers nicht entstanden sind, auch nicht entstehen konnten, weil man eben glaubte, daß er nur aus Kopf und Gehirn bestehe. Sollten die „Nurunterrichter", welche die Pflege des Gehör- und Gesichtssinnes durch besondere Uebungen — genannt Anschauungsunterricht — anerkennen, nun nicht konsequent bleiben und auch die Notwendigkeit einer Pflege der Tast- und Bewegungs- und der ihnen entsprechenden Empfindungsapparate als eine Vervollkommnung der Methode, als eine höhere Bewertung des Satzes von der Anschauung als der Grundlage aller Erkenntnis einsehen?

Weiter hat die bisherige Praxis des Unterrichts auch Darstellen lassen. Man hat die sprachliche Darstellung, die Zusammenfassung, als eine bestimmte Stufe der Durcharbeitungsoperationen bei jeder Unterrichtsarbeit geübt; man hat auch — wiewohl nicht überall — die Ergebnisse des Unterrichts oft zeichnerisch darstellen lassen. Bei beiden genannten Darstellungsformen übersah man, daß sie des eigentlich konkreten, des körperlichen entbehrten; denn sowohl die sprachliche als auch die zeichnerische Darstellung setzen einen gewissen Abstraktionsprozeß voraus, so daß wir von einer wirklichen Durchführung des Anschauungsprinzips bis in seine tiefsten Tiefen, von einer handelnden Anschauung nicht reden können. Zu derselben Erkenntnis führt uns auch die oft überaus dürftige sprachliche Zusammenfassung und die ebenso mangelhafte zeichnerische Darstellung der Schüler. Ehe wir in unserer Schularbeit zu diesen letztgenannten Darstellungsformen kommen, müssen eben die andern von uns hier befürworteten schon angewandt sein.

Zum Schlusse werden die Leser fragen: ist der vorgeschlagene Weg auch gangbar? Hat die Schule die nötige Zeit zu solchem „Tun"? Hat sie nicht Wichtigeres zu bewältigen? Dem entgegne ich, daß gerade durch dieses „Zeitvergeuden" viel Zeit gewonnen, viele bis jetzt weggeworfene Kraft erspart wird; denn wieviele Vorstellungen entstehen erst durch dieses „Tun", die bisher nur durch langweilige Wiederholungen — das ist die eigentliche Vergeudung von

Zeit und Kraft sowohl von seiten des Lehrers als auch der Schüler — gebildet werden konnten, wieviele falsche Vorstellungen werden durch dieses „Machen“ sofort berichtigt — das ist Ersparnis an Zeit und Kraft —, die der Geist des Schülers sonst erst nach langem Irrtume aus eigener Vernunft und Kraft richtig stellt, wieviele Vorstellungen werden durch dieses „Handeln“ gefestigt, die früher infolge ihrer geringen Intensität bald unter die Schwelle des Bewußtseins sanken — das ist Bereicherung der Kraft!

Es ist mir gewiß, daß alle Kollegen, die sich mit mir zu Pestalozzis Prinzip der Anschauung bekennen, von der Richtigkeit und Durchführbarkeit meiner Vorschläge überzeugt sind und eine baldige Neuform unserer Methodik nach dieser Seite hin wünschen. Denjenigen strebsamen Lehrern, deren Bemühen immer dahin gerichtet war, die größtmöglichste Anschaulichkeit der Vorstellungen, eine möglichst vollkommene Durcharbeitung des Stoffes und eine möglichst innige Verbindung der einzelnen Lehrfächer herbeizuführen, die Schüler fortwährend und bei jeder Gelegenheit anzuleiten, „von einer Scienz in die andere“ zu blicken, um auf diese Weise eine durch die andere zu fördern, solchen Lehrern wird es immer unverständlich bleiben, wie man das Prinzip der Arbeit bisher unberücksichtigt lassen konnte. Deshalb lebe ich der Hoffnung, daß die Zeit nicht mehr fern ist, in der das Prinzip der selbsttätigen physischen Arbeit zur Anerkennung gelangt — vor allem in unsern Schulen für Schwachbegabte, wie dies auch schon der geschätzte Kollege Weiß, Zwickau, ausgesprochen hat in seinem empfehlenswerten Aufsatze über „Die Raumanschauung in ihrer Bedeutung für die geistige Entwicklung“, der meine Ausführungen wesentlich ergänzt.

Auch bei dieser Frage wird es so sein, daß das, was heute noch vielen als unüberwindliche Schwierigkeit erscheint, in kürzerer oder längerer Zeit, wenn der Boden dafür zubereitet ist, mit Leichtigkeit durchzuführen ist. Die Anfänge zeigen sich schon; denn im Jahrgange 1903 der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer lesen wir, daß der Kollege Frenzel in seinem Berichte über den IV. Verbandstag der Hilfsschulen der Schererschen Forderung: in der Hilfsschule muß die Handarbeit „geradezu zur Grundlage alles Unterrichts“ werden, eine „gewisse Berechtigung“

zuspricht, und 20 Seiten weiter finden wir in derselben Zeitschrift zu unserer großen Freude die Nachricht, daß man in der Wormser Hilfsschule zu der Erkenntnis gekommen ist, daß der „ganze Unterricht in der Hilfsschule auf Anschauen und Darstellen beruhen und der Muskelsinn eine sorgfältigere Ausbildung erfahren muß", daß „das Formen den ganzen Unterricht, alle Disziplinen durchweben und unterstützen muß".

Erster Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge.

I. Autorreferate (Fortsetzung).

Die kriminalistische Behandlung der Jugendlichen.[1]

Von

W. Kulemann, Landgerichtsrat in Bremen.

Der Grundfehler der heutigen Gesetzgebung liegt in ihrem unrichtigen Ausgangspunkte, der in der Vorschrift zutage tritt, daß bei Personen zwischen 12 und 18 Jahren, die eine Straftat verübt haben, geprüft werden soll, ob sie bei deren Begehung die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht besessen haben. Je nach Beantwortung dieser Frage werden sie bestraft oder freigesprochen. Einsichtsfähigkeit ist, wie das Wort sagt, ein rein intellektualistisches Moment. Von ihr die Scheidung zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen abhängig machen darf nur derjenige, der entweder das Wesen des Menschen, wenigstens soweit es sich um Verbrecher handelt, ausschließlich im Intellekt findet, oder der Ansicht ist, daß nur hinsichtlich seiner eine Fortentwicklung mit dem Lebensalter stattfindet. Beides ist falsch. Haben wir auch die Lehre der älteren Psychologie von den Seelenvermögen aufgegeben, so bedeutet das doch nur, daß wir sie nicht mehr als selbständige Provinzen des Geisteslebens anerkennen, schließt aber nicht aus, in ihnen die Hauptrichtungen seiner Betätigung zu sehen. Ebenso zweifellos findet

[1]) Auf Wunsch der Herren Herausgeber dieser Zeitschrift gebe ich im folgenden eine Skizze meines auf dem Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge gehaltenen Vortrages: „Die forensische Behandlung der Jugendlichen,“ dessen Titel ich aus dem Grunde geändert habe, weil der Vortrag nur die kriminalistische Seite der Frage behandelt. Der Vortrag ist als Heft XXVI: „Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung“ (Verlag Hermann Beyer & Söhne in Langensalza) erschienen.

nicht bloß hinsichtlich des Intellektes, sondern insbesondere auch beim Willen eine Fortentwicklung statt, und gerade auf ihm, auf der Fähigkeit, den andringenden Versuchungen Widerstand zu leisten, beruht offenbar in erster Linie der Entschluß des Täters, nicht auf der intellektuellen Unterscheidung zwischen Recht und Unrecht. Wenn heute der Fall höchst selten ist, daß Jugendliche wegen mangelnder Einsichtsfähigkeit freigesprochen werden, so ist daraus den Gerichten ebensowenig ein Vorwurf zu machen, wie daraus, daß sie nicht bei der Entscheidung pädagogische und medizinische Sachverständige zuziehen, denn die Frage, die der Gesetzgeber stellt, ist in der Tat ohne deren Hilfe und fast stets im Sinne ihrer Bejahung zu beantworten, denn ein zwölfjähriges Kind weiß ausnahmslos, daß eine Straftat unerlaubt ist. Aber der Fehler liegt eben darin, daß diese Frage überhaupt gestellt wird. Deshalb ist der Angriff nicht gegen die Gerichte, sondern gegen den Gesetzgeber zu richten.

Will man den hier gerügten Fehler vermeiden, so muß man an Stelle der nur die intellektuelle Seite berücksichtigenden Einsichtsfähigkeit die allgemeine Kategorie der geistigen Reife setzen. Damit wäre ein großer Fortschritt erzielt, aber man wird sich zu einem noch radikaleren Bruche mit dem bisherigen System entschließen müssen.

Es handelt sich im Strafrecht um zwei Dinge, nämlich einerseits die Straftat, bei der wir wieder den objektiven und den subjektiven Tatbestand unterscheiden, und andererseits die staatliche Reaktion, als deren Hauptarten Strafe und Erziehung in Betracht kommen. Das bisherige Gesetz nimmt bei der Begriffsbestimmung der Jugendlichen seinen Ausgangspunkt von der Straftat, und zwar von ihrer subjektiven Seite; man muß aber vielmehr statt dessen die Art der staatlichen Reaktion zugrunde legen, d. h. man soll, wie in den Leitsätzen gesagt ist, den bisherigen anthropologischen durch den pädagogischen Gesichtspunkt ersetzen. Wer das ablehnt, müßte davon ausgehen, daß Personen von gleicher Einsichtsfähigkeit oder überhaupt von gleicher Stufe der geistigen Entwicklung auch hinsichtlich der Mittel staatlicher Reaktion gleich zu behandeln seien. Niemand, der die menschliche Natur kennt, wird das behaupten. Bei der Frage, ob man gegenüber einem Verächter der staat-

lichen Ordnung besser zu Strafen oder zu Erziehungsmaßregeln greift, entscheidet nicht allein die geistige Reife, sondern vor allem die individuelle Eigenart, mag sie auf natürlicher Veranlagung oder auf den Einflüssen der Umgebung beruhen.

Bei Durchführung dieses Grundgedankens ergibt sich folgendes: Im allgemeinen ist die Erziehung für Kinder, die Strafe für Erwachsene bestimmt, so wenig beide Begriffe absolute Gegensätze sind, denn wie die Erziehung nicht der Strafe entbehren kann, so verfolgt die Strafe neben dem Zwecke der Vergeltung zugleich auch den der Erziehung. Da nun beide Klassen nicht scharf voneinander getrennt werden können, so wäre das Nächstliegende, die Entscheidung, ob Erziehung oder Strafe als das richtigere Mittel anzusehen ist, in jedem Einzelfalle dem Richter zu überlassen. Aber wollte man das einerseits bei fünfjährigen Kindern und andererseits bei dreißigjährigen Männern tun, so würde man offenbar unpraktisch handeln, denn für so extreme Fälle kann der Gesetzgeber selbst eingreifen durch eine allgemeine Norm. Nur in den Grenzgebieten bedarf er der Hilfe des Richters, nämlich in den Altersklassen, wo eine gesetzliche Regelung nicht möglich ist.

Aber auch in den Fällen, in denen die Frage zwischen Erziehung oder Strafe zugunsten der letzteren entschieden ist, wird noch außerdem hinsichtlich ihrer Art und Höhe ein Unterschied zu machen sei, wie es schon das heutige Gesetz tut, indem es gewisse Strafen, wie Zuchthaus und Todesstrafe bei Jugendlichen überhaupt ausschließt, dagegen den Verweis nur bei ihnen gestattet und endlich bei den übrigen Strafarten Abweichungen in der Höhe der Strafe vorschreibt.

Hiernach ist das Ergebnis: Zwischen den beiden Klassen der Erwachsenen, bei denen die normale Art der Bestrafung, und der Kinder, bei denen an Stelle jeder Strafe nur Erziehungsmaßregeln stattfinden, ist eine dritte, die der Jugendlichen einzuschalten, bei denen im Einzelfalle durch den Richter unter Berücksichtigung der näheren Umstände der Tat und der Persönlichkeit des Täters zu unterscheiden ist, einerseits, ob überhaupt Strafe oder Erziehung den Vorzug verdient, und andererseits, welche Mittel der einen oder der anderen Art innerhalb des gesetzlichen Rahmens als geeignet anzusehen sind. —

Handelt es sich nun darum, auf dieser Grundlage die

Altersgrenze der drei Klassen zu bestimmen, so können die heutigen Vorschriften nicht als befriedigend anerkannt werden.

Daß die untere Grenze von 12 Jahren zu niedrig gezogen ist, wird fast allgemein zugegeben. Wenn man ihre Erhöhung auf 16 Jahre gefordert hat, so würde dem zuzustimmen sein, wenn es sich, wie bisher, darum handelte, eine Grenze zu ziehen, oberhalb deren niemals Erziehung, sondern stets Strafe einzutreten hätte. Hat aber, im Sinne der bisherigen Ausführungen, die untere Grenze die Bedeutung, daß unterhalb ihrer jede Bestrafung ausgeschlossen sein soll, so scheint das Alter von 16 Jahren zu hoch gegriffen; es ist vielmehr das 14. Lebensjahr aus dem Grunde zu empfehlen, weil hier fast in ganz Deutschland die Schulpflicht endet und ein Schulkind niemals in das Gefängnis gesteckt werden sollte.

Daß die obere Grenze von 18 Jahren eine Erhöhung fordert, wird durch die Praxis der Gerichte bewiesen, die auch dann, wenn das Gesetz es vorschreibt, höchst selten gegen Personen im Alter von 18—20 Jahren auf Zuchthaus erkennen, sondern mit Hilfe mildernder Umstände zu Gefängnisstrafen gelangen. Läßt aber, wie bei der Todesstrafe, das Gesetz keine Abweichung zu, so pflegt ausnahmslos im Gnadenwege eine Umwandlung zu erfolgen. In der Tat muß man davon ausgehen, daß das Alter der vollen Verantwortlichkeit für die eigenen Handlungen im Strafrecht nicht niedriger liegen darf, als im Zivilrecht, da die Rechtsgüter, um die es sich handelt, bei jenem von höherem Werte sind als bei diesem. Deshalb ist die obere Grenze auf das 21. Lebensjahr festzusetzen.

Was die zur Anwendung zu bringenden Mittel erzieherischer und strafrechtlicher Art betrifft, so sind teils grundsätzliche Aenderungen nicht vorzuschlagen, teils wird diese Frage von anderen Rednern behandelt werden. Entscheidender Wert ist nur darauf zu legen, daß Maßregeln beider Art nicht nur elektiv, sondern auch kumulativ zulässig sein müssen. Allerdings ist es zu verwerfen, einer durchgeführten Zwangserziehung noch Strafvollziehung nachfolgen zu lassen, denn das könnte nur vom Standpunkte des reinen Vergeltungsgedankens verteidigt werden, der aber gerade bei Jugendlichen vor dem Besserungszwecke durchaus zurücktreten muß. Wenn man auch das Umgekehrte, die Anknüpfung erzieherischer

Maßregeln an vorhergegangene Bestrafung, angegriffen hat, so ist das nicht überzeugend; schlechte Erfahrungen werden auf die unrichtige Art der Strafvollziehung, insbesondere auf mangelnde Einzelhaft zurückzuführen sein. —

Die besten Gesetze verfehlen ihren Zweck, wenn ihre Handhabung ungeeigneten Organen anvertraut wird. Die heutigen Strafgerichte sind solche. Ihrer Tätigkeit wird mit Recht der Vorwurf des Formalismus und des handwerksmäßigen Schematismus gemacht, wie sie denn selbst für die reformerischen Ideen der modernen Strafrechtswissenschaft kein Verständnis beweisen und sich ihnen gegenüber auch da ablehnend verhalten, wo ihnen im Rahmen des heutigen Rechts Rechnung getragen werden könnte. Aber wäre wirklich in dieser Hinsicht auf Besserung zu hoffen, so bleibt stets der Uebelstand, daß die Strafgerichte naturgemäß ganz überwiegend mit Erwachsenen zu tun haben, so daß es ihnen an Erfahrung und Uebung auf dem durchaus andersartigen Gebiete der Behandlung Jugendlicher fehlt. Umgekehrt besitzen diese Uebung und Erfahrung die Vormundschaftsrichter, die täglich über Erziehungsfragen zu entscheiden haben. In ihre Hand muß deshalb die Aburteilung jugendlicher Verbrecher gelegt werden, wobei man gut tut, ihnen noch Sachverständige, insbesondere pädagogisch und medizinisch gebildete Laien nach Art der Schöffen zur Seite zu stellen und nach dem Vorbilde von Nordamerika und Norwegen besondere Jugendgerichte zu schaffen.

Für das Verfahren vor diesen Jugendgerichten bieten sich insofern große Schwierigkeiten, als sie nach dem Gesagten einen gemischten Charakter tragen, während das Verfahren vor den Strafgerichten einerseits und vor den Vormundschaftsgerichten andererseits auf völlig gegensätzlichen Prinzipien aufgebaut sind. Bei jenem herrscht das Anklageprinzip, der Parteiprozeß, Oeffentlichkeit und Anklagemonopol der Staatsanwaltschaft; bei diesem gibt es überhaupt keine Anklagebehörde und es gilt im allgemeinen das frühere Inquisitionsverfahren. Da nun das Hauptgewicht darauf zu legen ist, daß die Jugendgerichte nach ihrem Ermessen Strafen oder Erziehungsmaßregeln zu verhängen haben und sie ihre Entscheidung selbstverständlich erst am Schlusse der Verhandlungen treffen können, so ist es unmöglich, je nachdem diese Entscheidung

ausfällt, das eine oder das andere Verfahren vorzuschreiben. Es bleibt kein Ausweg, als für die erste Instanz, wo die erzieherische Einwirkung im Vordergrunde stehen muß, grundsätzlich und vorbehaltlich gewisser Einschränkungen das vormundschaftliche Verfahren zu übernehmen, die zweite Instanz dagegen, in der es sich in der Regel überwiegend um Beweiswürdigung und Rechtsfragen handelt, dem strafgerichtlichen Vorbilde anzupassen.

Leitsätze.

I.

Die Abgrenzung der Klasse der Jugendlichen in der heutigen Strafgesetzgebung ist zunächst insofern verfehlt, als ihr das rein intellektualistische Moment der Einsichtsfähigkeit in die Strafbarkeit der begangenen Handlung zugrunde liegt und der Willensfaktor unberücksichtigt geblieben ist. Eine Verbesserung würde deshalb darin bestehen, daß an Stelle dieser Einsichtsfähigkeit die allgemeine geistige Entwicklung gesetzt würde.

II.

Aber es erscheint richtiger, diesen Ausgangspunkt ganz aufzugeben und die bisherige anthropologische durch die pädagogische Grundlage zu ersetzen, d. h. das Unterscheidungsmoment zu entnehmen nicht aus der Person des Täters, sondern aus der Art der staatlichen Reaktion gegen das begangene Unrecht. Diese hat freilich auf die Persönlichkeit des Täters Rücksicht zu nehmen, sich aber nicht nach ihr allein, sondern daneben nach der Art und den näheren Umständen der Tat zu bestimmen.

III.

Als staatliche Reaktionen kommen in Betracht: Erziehung, Bestrafung und Unschädlichmachung. Die letztere ist lediglich bestimmt für geistig normale, d. h. solche Personen, auf welche weder Erziehung, noch Bestrafung mit Aussicht auf Erfolg anwendbar ist. Sie entfallen aus der vorliegenden Erörterung.

IV.

Kinder unterliegen ausschließlich der Erziehung; Erwachsene ausschließlich der Bestrafung. Jugendliche Personen bilden eine Mittelklasse, bei der nicht durch den Gesetzgeber allgemein im voraus, sondern nur durch den Richter im Einzelfalle nach Maßgabe der Individualität sowie der Art und den näheren Umständen der Tat entschieden werden kann, ob und in welchem Umfange Erziehung oder Bestrafung am Platze ist.

V.

Die Grenze zwischen Kindern und Jugendlichen ist auf das vierzehnte, diejenige zwischen Jugendlichen und Erwachsenen auf das einundzwanzigste Lebensjahr festzusetzen.

VI

Gegen Jugendliche sind im Falle einer Verletzung der Strafgesetze folgende Maßregeln zulässig:

A. Erzieherische: 1. Ueberwachung und Beeinflussung der Erziehung bei den bisherigen Erziehern; 2. Unterbringung bei fremden Erziehern; 3. Aufnahme in eine Erziehungsanstalt.

B. Strafrechtliche: 1. Verweis; 2. Geldstrafe; 3. Haft; 4. Gefängnis.

Haft- und Gefängnisstrafe sind nicht allein in besonderen Anstalten oder mindestens in besonderen, ausschließlich für Jugendliche bestimmten Räumen, sondern auch möglichst weitgehend in der Form der Einzelhaft zu vollziehen.

Erzieherische und strafrechtliche Maßregeln können miteinander verbunden werden.

VII.

Die Verhängung der unter VI bezeichneten Maßregeln ist besonderen Behörden (Jugendgerichten) zu übertragen. Sie werden gebildet aus dem Vormundschaftsrichter als Vorsitzendem und einer Anzahl von Beisitzern. Unter diesen soll sich stets ein Arzt und ein Lehrer befinden.

VIII.

Das Verfahren ist nach dem Vorbilde des schöffengerichtlichen zu gestalten. Der Erlaß eines Strafbefehls findet nicht statt.

Die Oeffentlichkeit kann auch dann ausgeschlossen werden, wenn das Gericht von ihr eine ungünstige Wirkung auf den Angeklagten befürchtet.

Die Einleitung des Verfahrens ist durch den Antrag der Staatsanwaltschaft nicht bedingt, vielmehr ist der Vorsitzende auf Grund einer an ihn gelangenden Anzeige oder von Amts wegen zum Eingreifen befugt, doch hat er hiervon der Staatsanwaltschaft Mitteilung zu machen. Diese ist zur Beteiligung an dem Verfahren berechtigt, aber nicht verpflichtet.

Die Abgabe eines Eröffnungsbeschlusses findet nicht statt. Hält der Vorsitzende nach dem Ergebnisse der angestellten Ermittelungen die Verhängung einer der unter VI bezeichneten Maßregeln für geboten, so hat er Termin zur Hauptverhandlung anzusetzen und hiervon der Staatsanwaltschaft Kenntnis zu geben sowie den Angeklagten, dessen gesetzlichen Vertreter und die erforderlichen Auskunftspersonen zu laden. Im Termin hat der Vorsitzende den Inhalt der Beschuldigung vorzutragen, den Angeklagten zu vernehmen und die Beweise zu erheben.

Die Zulassung eines Verteidigers unterliegt dem Ermessen des Gerichtes.

Ein auf Strafe lautendes Urteil kann bestimmen, daß die erkannte Strafe nicht vollzogen werden soll, wenn der Verurteilte innerhalb einer gewissen Frist sich eines weiteren Verstoßes gegen die Strafgesetze nicht schuldig macht.

IX.

Gegen die Entscheidungen des Gerichtes und des Vorsitzenden finden dieselben Rechtsmittel statt, wie im schöffengerichtlichen Verfahren. Ueber die Berufung ist von der Strafkammer des Landgerichts in der Besetzung von zwei Richtern und drei Schöffen zu entscheiden. Zu den letzteren soll stets ein Arzt und ein Lehrer gehören.

Dem Angeklagtan ist, falls er nicht selbst einen Verteidiger gewählt hat, von Amts wegen ein solcher zu bestellen.

Jugendliche Verbrecher.

Von

Dr. von Rohden, Düsseldorf.

Bei dem Problem der Behandlung jugendlicher Verbrecher handelt es sich um das Dilemma: Kriminalstrafe oder Erziehung?

1. Ueber die großen Schädlichkeiten des strafrechtlichen Verfahrens gegen Jugendliche sind alle Sachverständige einig. Das System der kriminellen Repression ist nämlich durchaus nur auf Erwachsene angelegt und seine Anwendung auf Kinder kann pädagogisch nur ungünstig wirken. Sowohl der gewichtige Apparat des öffentlichen Strafprozesses, wie das fast ausschließlich zur Verfügung stehende Strafmittel der Freiheit-Entziehung, wie der Strafbegriff selbst im Sinne von Vergeltung und Sühne läßt sich auf geistig und sittlich unreife Kinder nicht ohne schwere formale und sachliche Bedenken und schlimme Folgen anwenden. Aber auch der Strafzweck der Besserung ist durch die kriminelle Behandlung, insbesondere durch die in der Regel verhängten nur kurzen Freiheitsstrafen durchaus nicht zu erreichen, vielmehr geht dadurch meist der Respekt vor dem Gefängnis und der Staatsautorität verloren. — Kurz, „man wird erkennen müssen, daß dort, wo noch Erziehung notwendig, Kriminalstrafe nicht am Platze ist" (Prof. Wach). Kinder sollten, wie überhaupt, so auch für ihre Uebeltaten nicht als Erwachsene angesehen und behandelt, sie sollten bevormundet und erzogen werden.

Das Recht der verwahrlosten Jugend auf Erziehung und die Pflicht der Gesellschaft, das nachwachsende Geschlecht erziehlich nicht zu vernachlässigen, sollte aber schon zur Geltung kommen, bevor die Gefährdeten strafbare Handlungen begehen. Die sozialen Verhältnisse erschweren in weitem Um-

fange eine normale Zeugung und Erziehung und führen mit der überhand nehmenden Familienzersetzung und den verderblichen Volksschäden der Trunksucht und Unzucht einerseits die sittliche Schwäche und schlimme Veranlagung — erbliche Belastung — der jungen Anwärter des Verbrechens, unter denen sich ein großer Prozentsatz geistig Minderwertiger befindet, anderseits eine frühzeitige Ungebundenheit und Zuchtlosigkeit mit sich. „Die Gesellschaft ist der verwahrlosten und straffällig gewordenen Jugend gegenüber in Schuld, die sie nur durch eine besondere Fürsorgepolitik, die vom Zwecke der Besserung ausgeht, zu lösen imstande ist." (Baernreither Jugend-Fürsorge.)

Wird nun die gerichtliche Strafe mehr und mehr aus ihrer bisherigen formalen Isolierung befreit und in den großen Zusammenhang einer gesunden Kultur- und Gesellschaftspolitik gestellt, so ergibt sich die Wichtigkeit des Grundsatzes der Prophylaxe gegenüber der bloßen Repression in seiner besonderen Anwendung auf die Jugendlichen ganz von selbst. Dem Verbrechen muß man ernstlicher an die Wurzel gehen, das Unkraut ausjäten, nicht nur abschneiden. Nicht Repression, sondern Prävention sei die Losung für unser Problem, nicht gerichtliche Strafe, sondern Erziehung; nicht der Strafrichter, sondern der Vormundschaftsrichter habe gegenüber jugendlichen Verbrechern das erste entscheidende Wort!

2. Die Geschichte unseres Problems in den letzten Jahrzehnten ist die Geschichte des Ringens dieser beiden Maximen der Bestrafung und Erziehung miteinander. Sie zeigt zugleich, wie schwer sich auch richtige Erkenntnisse und Forderungen durchsetzen. Die Hauptschwierigkeit liegt in diesem Falle darin, daß die pädagogischen und die Rechtsprinzipien grundsätzlich nicht leicht miteinander in Einklang zu bringen, daß sie disparater Natur sind. Schon das Allgemeine Landrecht erhob die Erziehungsmaxime zu einer staatlichen Maßnahme; da es aber den Eltern die Kosten der erforderlichen anderweitigen Erziehung auferlegte, blieb die bezügliche Bestimmung wirkungslos. Das Reichsstrafgesetzbuch erkennt die Erziehungsmaxime an, indem es die Kinder unter 12 Jahren für strafunmündig erklärt und die jungen Uebeltäter von 12 bis 18 Jahren der Zwangserziehung über-

weist, falls sie ohne Erkenntnis der Strafbarkeit ihrer Handlung delinquiert haben. Die mit Einsicht straffällig Gewordenen werden aber als Jugendliche wesentlich gelinder bestraft als Erwachsene, kommen also auch mit ihrer kurzen Freiheitsstrafe sehr viel besser davon als die Beschränkten. Darin liegt der erste Widerspruch (§§ 56 und 57 RStGB.), den man sowohl in der gerichtlichen Praxis durch zwar pädagogische, aber rechtlich nicht einwandfreie Anwendungen, wie in Kongreßvorschlägen durch prinzipiell nicht völlig geklärte Auskunftsmittel vergeblich zu lösen versucht hat. Der zweite Widerspruch knüpft an den ersten an: die für die Strafunmündigen bis zum 12. Lebensjahre (§ 55) und die Uneinsichtigen bis zum 18. Jahre vorgesehene Zwangserziehung wird als Strafmittel verhängt und empfunden; Erziehung ist aber Wohltat und keine Strafe.

Dieser Widerspruch wird nicht beseitigt durch das Fürsorge-Erziehungsgesetz, wenn dieses auch wesentliche pädagogische Fortschritte brachte, wie sie schon in dem Titel Fürsorge-Erziehung statt Zwangserziehung und die Ausführung durch den Vormundschaftsrichter gekennzeichnet sind. Aber die rein pädagogische, also präventive Tendenz des Gesetzes tritt doch alsbald wieder in den Hintergrund, sowie sein nur subsidiärer Charakter als ultima ratio, namentlich durch die Kammergerichtsbeschlüsse, wenn auch gewiß mit guten Gründen pointiert und maßgebend gemacht wird. Die Fürsorge-Erziehung sinkt dadurch wieder zum Strafmittel herunter.

Am deutlichsten erweist sich die auch dem neuen Gesetze anhaftende unklare Verquickung von Erziehung und Strafe an der beklagenswerten Tatsache, daß viele ältere Fürsorge-Zöglinge schwere Straftaten begehen, um aus der Besserungs-Anstalt ins Gefängnis zu kommen. Sie widerstreben nicht einzelnen Erziehungs-Maßregeln, sondern der Erziehung als solcher; sie wollen nicht mehr wie Kinder erzogen, sondern lieber die Strafe der Erwachsenen erleiden. Die besondere erziehliche Behandlung hat also zu spät bei ihnen eingesetzt, das Selbstbewußtsein war schon zu stark entwickelt und sie fügen sich nur noch der physischen Gewalt. Legt es nun aber die grundsätzliche Handhabung des Fürsorge-Gesetzes nahe, bis zum letzten mit seiner Anwendung zu warten, also

gerade die Altersklasse, die ursprünglich wohl nur ausnahmsweise unter es fallen sollte, das 16. bis 18. Lebensjahr vorzugsweise zu berücksichtigen, so kommt dadurch der prophylaktische Zweck des Gesetzes erst recht zu kurz.

Es wird demnach eine pädagogisch-psychologisch richtigere Klassifizierung der jugendlichen Uebeltäter geboten sein, indem man den Haupteinschnitt bei dem 16. Lebensjahr macht und gemäß früheren Vorschlägen, vor allem dem durchdachten ersten Entwurf der Intern. Kriminalist. Vereinigung, Landesgruppe Deutsches Reich von 1891, die Strafunmündigkeit bis zu diesem eigentlichen Abschluß der Kindheit hinaufrückt und für die Zeit vom 16. bis 20. Lebensjahre zwischen Zwangserziehung und Kriminalstrafe die Wahl stellt. Gewiß bildet die Zeit zwischen dem 14. bis 16. Jahre physiologisch und geistig den Uebergang von der Kindheit zur Adolescenz, aber gerade diese „Flegeljahre" bedürfen der pädagogisch bevormundenden Einwirkung am meisten; gerade kriminell muß dieses gefährliche Alter von den Maßregeln für Erwachsene scharf geschieden werden. Also für den Strafmündigen, bis zum 16. Lebensjahr, Behandlung durch den Vormundschaftsrichter in Verbindung mit dem etwa auf grund der Fürsorgeorganisation auszugestaltenden Erziehungsamt nach norwegischem Muster und Erziehung der Straffälligen und Gefährdeten in Familien oder familiär geleiteten offenen privaten Erziehungsanstalten; für die Strafmündigen vom 16. bis 20. Lebensjahr nach Ermessen des Strafrichters nicht zu kurze Freiheitsstrafen oder Unterbringung in geschlossene staatliche Zwangsanstalten. Kurz: für die Strafunmündigen Prävention, für die Strafmündigen Repression.

Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend.

Von

Geh. Admiralitätsrat Dr. Felisch.

Meine Damen und Herren! Wenn ich die Ehre habe, heute über die Fürsorge für die schulentlassene Jugend vor Ihnen zu sprechen, so ist es meine erste Aufgabe, den Begriff der schulentlassenen Jugend festzulegen.

Wir haben im allgemeinen in Deutschland als den Schulentlassungstermin das 14. Lebensjahr; Bayern entläßt aber die Volksschüler bereits mit dem 13. Lebensjahre. An diesen Schulentlassungstermin haben wir, trotzdem die Strafmündigkeit schon mit dem 12. Lebensjahre beginnt, mit unserer Fürsorge anzuknüpfen und sie während derjenigen Jahre fortzusetzen, welche im Sinne der Wohlfahrtspflege als die besonders schutzbedürftigen erkannt worden sind. Die Erfahrung hat gelehrt, daß es sich im allgemeinen um vier Jahre handelt. Wir verstehen also unter der schulentlassenen Jugend die jungen Leute, Knaben und Mädchen, während der ersten vier Jahre nach der Schulentlassung, aber nicht die gesamte Jugend, sondern nur die erwerbstätige. Das sind rund 3 Millionen Personen in Deutschland oder 5,2 Prozent der Bevölkerung.

Ist so der Begriff der einen Hälfte unseres Themas festgelegt, so ist das Gleiche für die andere Hälfte, für den Begriff der Schutzfürsorge, in diesem Kreise, in dem er ausreichend bekannt ist, nicht erforderlich, und ich kann mich sogleich dazu wenden, die in der Frage der Fürsorge für die schulentlassene Jugend ruhenden Probleme vor Ihnen zu entwickeln.

Ich bin der Meinung, daß die Unzahl der sich hier darbietenden Probleme ihre letzte Wurzel in dem Umstande hat, daß die Umbildung der Stände, die nach Auflösung des alten Dreiständestaates und unter der Nachwirkung der französischen Revolution jetzt vor einem Jahrhundert durch die Stein-Hardenbergsche Gesetzgebung bei uns in Preußen und ähnlich in den weitaus meisten übrigen deutschen Staaten einsetzte, noch nicht derartig abgeschlossen ist, daß die neu gewonnenen

Verhältnisse schon vollständig gefestigt wären. Die Umbildung, die sich in diesem abgelaufenen Jahrhundert vollzogen hat, ist in sich dadurch verzögert worden, daß sich als die unterste Schicht eine solche der Deklassierten bildete. Außerdem ging neben der Neuformung der Stände einher: die große Neubildung der Staaten und ihrer Grundlagen, das Durchringen zur deutschen Einheit, die allmähliche Anbahnung einer Entwicklung des Staates zu einem Rechtsstaate, die Neugestaltung des Wirtschafts- und Verkehrslebens durch den Einfluß der Naturwissenschaften, durch die großen Entdeckungen und Erfindungen, die Aenderungen der gesamten Lebenshaltung und das Auftauchen neuer sozialer Fragen. Mit diesen gewaltigen Prozessen mußte sich eine Reihe von Folgeerscheinungen verbinden, welche auflösend wirkten und deshalb einen Ersatz oder aber Ergänzungen erforderten, ohne daß solche in unserer Gesellschaft schon vollständig gefunden wären. Hierher gehören die Auflösung der alten patriarchalischen Verhältnisse, die Stockungen in der Stetigkeit der Arbeit, die Bildung eines zahlreichen Proletariats, die Einwirkungen des vermehrten Wettbewerbes, die Ueberfüllung der Berufe, das Darniederliegen zahlreicher Erwerbszweige, die Ausbeutung Jugendlicher, die Lehrlingszüchterei, die Zunahme ungünstiger Beeinflussung durch Not, Elend und Versuchungen aller Art, das Anwachsen der Kriminalität der Jugendlichen, die Vermehrung der Vorbedingungen für sittliche Gefährdung, Verrohung und Verwahrlosung eines Teiles der Jugend und das Stellen auf die eigene Erwerbstätigkeit in einem sehr jungen Alter bei gleichzeitiger Abschwächung oder völligem Versagen der ehemaligen Fürsorgemittel. Denn infolge der besseren äußeren Gestaltung der Lebensführung tritt an die männliche und an die weibliche Jugend heut nicht bloß in der Großstadt, sondern auch auf dem platten Lande Versuchung und Verführung in vermehrter Zahl und in verfeinerter Gestalt heran, während die alten Erziehungsfaktoren, der feste sittliche Halt einer klaren Weltanschauung, der Einfluß einer starken religiösen Ueberzeugung, das innige Gefüge des Familienlebens, die patriarchalische Zucht des Lehrherrn immer schwächer und unwirksamer wurden. Es war und ist geboten, aus der bürgerlichen Gesellschaft heraus für die schwindenden bisherigen erziehlichen Momente neue an die Stelle zu setzen, insoweit die Neubelebung der alten nicht

möglich ist. Dies wird um so mehr notwendig, als man heut nicht mehr an der Scholle klebt. Selbst die Landwirtschaft macht heute durch ihre Nebenindustrien Zu- und Abzug von Arbeitern erforderlich, und die große Zahl der ungelernten Arbeiter, die besonders unter dem Einflusse des Schlafstellenwesens und auch des Alkoholmißbrauches leiden, vermehrt die vorhandenen Schwierigkeiten.

So sind wir vor die Frage gestellt: soll hier eine Hilfe durch die bürgerliche Gesellschaft selbst für diese heranwachsende Jugend eintreten? Ich glaube, wir können sie hier in unserem Kreise mit einem „Ja" beantworten, ohne dies „Ja" weiter zu begründen. Das Schwierige ist nicht, ob die Hilfe erforderlich ist, sondern die Frage: wie soll die Hilfe eintreten? Nicht die Selbstsucht darf durch sie gefördert werden, sondern es muß durch die Fürsorge eine organische, auf festem Fundament ruhende und nicht eine äußerliche Hilfe geschaffen werden. Der Ausgangspunkt muß sein, daß man die Erziehung nicht mit der Schulzeit beendet sein läßt, sondern daß an die Schulerziehung eine weitere Erziehung angeknüpft wird: die Erziehung der heranwachsenden Jugend durch die bürgerliche Gesellschaft selbst. Und hierfür gilt es, die Leitsätze zu finden. Eine jede Erziehung will auf Freiheit beruhen und ganz besonders eine solche durch die bürgerliche Gesellschaft erfolgende Erziehung der Jugend, bei der doch der Selbstbetätigungsdrang ein durchaus berechtigter ist. Die Erziehung wendet sich zunächst an den Naturmenschen, der durch die Naturordnung auf den Kampf gestellt ist. Der Kampf aber zwingt zur höchsten Anspannung der Kräfte, und diese läßt den Naturmenschen zum Kulturmenschen werden. Unsere Aufgabe ist es, die Entfaltung der Kulturkräfte zu fördern und Menschen mit festgeprägter Weltanschauung zu erziehen, die innerhalb der heutigen Kultur tätig sind und an ihr mitarbeiten.

Wenn wir so an diese Frage herangehen, gewillt, unsere Verpflichtung zu sozialer Arbeit anzuerkennen, dann dürfen wir ein weiteres großes Problem nicht übersehen. Wir gewöhnen uns im bürgerlichen Leben leider viel zu sehr daran, die Dinge nur von der einen Seite zu beschauen, und vergessen, daß jedes körperliche Ding und auch jede geistige Vorstellung eine zweite Seite besitzt. Es gilt aber, mit geistigen Röntgenstrahlen hindurch zu dringen durch diese sinnlichen Erschei-

nungen und durch diese geistigen Vorstellungen, um das Rückbild zu erblicken und zu erfassen. Wir müssen uns dazu zwingen, von den Dingen gleichzeitig die subjekitve und die objektive Vorstellung, die sinnliche und die geistige für uns zu erhaschen; dann werden wir dessen inne werden, daß die anscheinenden Gegensätze sich vereinigen. Wir müssen uns klar darüber sein, daß die materialistische Anschauung auf die Vielheit blickt und die idealistische auf die Einheit, daß aber beide zusammen doch trotz oder vielmehr wegen der fortwährenden Verwandlungen in einer großen Gesamtheit aufgehen. Es darf der Idealismus nicht außer acht lassen, daß, wenn er mit seinen hohen Zielen an eine Aufgabe herangeht, er des Realismus nicht entbehren darf. Es wäre falsch, immer nach den Sternen zu schauen und zu vergessen, daß der Fuß auf dem festen realen Boden stehen muß, und daß man Schritt für Schritt, von Bülte zu Bülte schreiten muß, um vorwärt zu kommen. Ich stehe nicht an, zu erklären, daß auch der Materialismus für ein bestimmtes Gebiet seine volle Berechtigung hat.

Und so soll der Altruismus nicht etwa den Egoismus beseitigen — denn dieser ist nötig —, sondern auf ein verständiges Maß zurückführen. Man soll sich klar darüber werden, daß beide in der wahren Sittlichkeit sich vereinen.

Die Gesellschaft stellt eben die Gesamtheit der Beziehungen der Menschen zur Güterwelt dar und wird deshalb durch die vielfachen Abhängigkeitsverhältnisse beeinflußt, aus denen der Kampf der abhängigen Nichtbesitzenden oder Minderbesitzenden gegen die Besitzenden entspringt. Aufgabe des Staates ist es, durch seinen Zwang dahin zu wirken, daß der Einzelne über seine persönlichen Interessen hinaus sich in den Dienst von an sich ihm fernliegenden Interessen stellt und dadurch der Allgemeinheit dient. Der Zweck dieses Zwanges ist, einen Ausgleich der Gegensätze herbeizuführen, die sich widerstreitenden Interessen miteinander zu versöhnen. Die bürgerliche, d. h. die staatlich organisierte Gesellschaft hat die Pflicht, aus sich heraus von der Vielheit zu der Einheit zu gelangen, aus sich heraus den großen Kulturaufgaben gerecht zu werden und sie zu lösen. Schaut man sich so die Dinge an, so kommt man zu der Ueberzeugung, daß zwischen Staat und bürgerlicher Gesellschaft nicht ein Gegensatz ist, sondern daß diese beiden zusammengefaßt werden in einer

großen Einheit zu großen Aufgaben. Und ebenso muß dann das Vorurteil schwinden, daß ein Gegensatz der verschiedenen Stände vorhanden sei, der eine gedeihliche Entwicklung hindere. Nicht um Gegensätze der Stände handelt es sich, sondern um verschiedene Abstufungen, um aufeinander gelagerte Schichtungen, die aufeinander angewiesen sind und gemeinschaftlich ein organisches Ganzes bilden. Wer Gegensätzlichkeit da hineinträgt, wo liebevolle Forschung und vorurteilsloses Verständnis geboten ist, versündigt sich am Volkswohle. Freilich kann nicht geleugnet werden, daß eine Entfremdung zwischen den Gebildeten und den Mindergebildeten und Ungebildeten eingetreten ist, die tief beklagenswert genannt werden muß. Aber die Schuld hieran trifft beide Teile gleichmäßig: die Erstgenannten deshalb, weil sie die Fühlung mit den eigenen Volksgenossen verloren haben, und die Letztgenannten deshalb, weil ihnen das Gefühl für ihre Verpflichtungen gegenüber dem Staatsganzen abhanden gekommen ist, und sie sich in eine Gehässigkeit gegen Bessergestellte haben hineindrängen lassen. Weil aber auf beiden Seiten Schuld liegt, läßt sich die Versöhnung ermöglichen.

Unter dieser Betrachtung will jede Wohlfahrtspflege verstanden werden. Die Wohlfahrtspflege ist ein sittlicher Zwang für jeden, der sich in ihren Dienst stellt. Aus dieser sittlichen Notwendigkeit heraus, aus der Pflicht zum sozialen Schaffen, die man in erster Linie gegen sich selbst und erst in zweiter gegen seine Mitmenschen hat, soll die Arbeit auch auf dem Gebiet der Fürsorge für die schulentlassene Jugend erwachsen. Geschieht dies, dann werden wir nicht im Zweifel darüber sein, daß auch auf diesem Felde das große Gesetz der Entwicklung das ausschlaggebende ist, und daß wir nicht von den Dingen und Ideen, die von außen hineingetragen werden, die Lösung zu erwarten haben, sondern daß eine organische Entwicklung von innen heraus erfolgen wird. Wir können dessen gewiß sein: sie wird kommen, und es wird langsam die Lösung sich durch die Tätigkeit der bürgerlichen Gesellschaft finden. Denn die Probleme sind bereits im Prinzip gelöst, und es handelt sich nur darum, sie immer allgemeiner zu erkennen, und das, was sich aus ihnen ergibt, auszubauen. Es muß die Ueberzeugung in die weitesten Kreise getragen werden, daß die Gesellschaft die Pflicht zu erfüllen hat, zwecks

Lösung der einzelnen Probleme und der aus ihnen entspringenden Aufgaben eigene Tätigkeit zu entfalten. Dann wird der Teil der sogenannten sozialen Frage, der überhaupt lösbar ist, keine sonderlichen Schwierigkeiten mehr bieten; denn alle anscheinend getrennten Fragen: Fortbildungsschulzwang, Volksbildung, Aufbesserung der Wohnungsverhältnisse, der gesamten Lebenshaltung usw. usw. gehen untereinander und mit unserer Frage Hand in Hand.

Ich habe vor einiger Zeit meinen engeren Kollegen, den Juristen, gesagt, was nach meiner Meinung ihre sozialen Pflichten sind. Ich habe öffentlich eine anklagende Stimme erheben müssen, weil so viele davon unerfüllt sind. Aber man muß darüber hinaus an die Gesamtheit der bürgerlichen Gesellschaft eine flammende Anklage richten, daß sie zwar belehrt sind, aber weder selbst weiter lehren wollen, noch auch nur das Gelernte zu betätigen die Lust haben. Ich spreche nicht von den „Wenigen, die 'was davon erkannt" haben, die man im Dienste sozialer Bestrebungen, auf den Kongressen und auch beim Zahlen immer wieder findet. Ich spreche nicht von den Allzuvielen, die da lau und träge sind, und die sich nicht aufrütteln lassen wollen, um durch persönliche Arbeit zu helfen, die beim Brande des Nachbarhauses nicht glauben, daß es sich um ihre eigene Angelegenheit handelt.

Nach diesen allgemeinen Darlegungen komme ich zu den Grundsätzen, nach welchen zur Erfüllung der aus den Problemen erwachsenden Aufgaben die Fürsorgetätigkeit sich zu entwickeln hat.

Zunächst ist eine Abgrenzung gegen Staat und Kirche erforderlich. Diese haben gesonderte Aufgaben. Der Staat hat die Macht und kann den Zwang ausüben. Die Kirche hat den Glauben und die Fähigkeit, gerade durch den Glauben begeisterte, tüchtige Hilfe von Glaubensgenossen und gemeiniglich auch nur für diese zu finden. Staat und Kirche, Macht und Glauben wollen unterstützt werden durch die freie Liebestätigkeit der bürgerlichen Gesellschaft. Diese drei müssen einander gegenseitig befruchten. Weil das so ist, darum kommt für die gesellschaftliche Fürsorge nicht die Konfessionalität in Frage, und darum ist es unmöglich, für sie die Grenzen zu ziehen nach der Partei oder nach dem Berufe. Die Interkonfessionalität ist geboten, weil die er-

zieherischen Mittel, mit denen zu rechnen ist, ebensowenig konfessionell sind wie all die tausend Einrichtungen, mit denen das große Leben selbst das heranwachsende Geschlecht erzieherisch und wirtschaftlich heranbildet. Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter stammt nicht aus einem heidnischen Fabelbuche, sondern aus dem Munde des Herrn. Es ist daher zur Fürsorge jedermann berufen und hat sie auszuüben, der im Stande ist, für einen andern zu sorgen, eingeschlossen diejenigen, welche die Jugend soeben aus der Schule entlassen haben, die Lehrer und Lehrerinnen, und mit ihnen Dienstherren und Arbeitgeber, Beamte und Rentner, ein jeder, der über einen gewissen Schatz von Bildung oder von Besitz oder von Gemüt verfügt, vor allem die Frauen, die die geborenen Helferinnen auf diesem Gebiete sind. Erforderlich ist nur: selbstlose Menschenliebe, Umsicht, Takt und Bereitschaft zur Hilfegewährung durch persönliche Dienstleistungen.

Welches ist nun der Umfang der Fürsorgetätigkeit? Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend muß umfassen das sittliche, das geistige, das leibliche und das wirtschaftliche Wohl. In diesen vier Dingen eingeschlossen ist zugleich die rechtliche Fürsorge, die eine große Reihe von neuen Forderungen an Staat und Gesetzgebung stellt. Ich erinnere daran, daß augenblicklich der Drang nach Jugendgerichten ganz besonders lebhaft und auch begründet ist. Und dieser große Umfang der Fürsorgetätigkeit hat zu seinem Arbeitsfelde die Bekämpfung aller derjenigen Erscheinungen, welche gegenüber dem sittlichen, geistigen, leiblichen oder wirtschaftlichen Wohle schädigend wirken können. Gegenüber dem sittlichen durch die Abwehr der Gefährdungen des Berufes, des privaten und des öffentlichen Lebens und der Lockerung der Familienzusammengehörigkeit. Gegenüber dem geistigen durch die Bekämpfung der Vernachlässigung der Fortbildung. Gegenüber dem leiblichen durch Vorbeugung betreffs der Schäden, die ein falsch ergriffener Beruf mit sich bringt, insbesondere durch ärztliche Feststellung, ob der Jugendliche wirklich in den erwählten Beruf eintreten darf. Gegenüber dem wirtschaftlichen durch das Entgegenwirken gegen alle diejenigen Erscheinungen, welche die Ausbildung und das Erwerbsleben der Jugend ungünstig gestalten.

Indem so das Negative gegeben ist, ist das Positive da-

durch begrenzt, daß alle Mittel zu ergreifen sind, welche dahin zielen, nicht nur Schäden zu beseitigen, sondern auf allen vier Gebieten das vorhandene Gute zu festigen und zu mehren und günstige Bedingungen für eine gedeihliche Entfaltung zu verschaffen. Dieser große Umfang der Fürsorgetätigkeit muß ferner in der Weise ausgefüllt werden, daß man sich klar darüber ist, daß nicht jeder Jugendliche gleichartig mit dem andern behandelt werden darf, daß vielmehr eine große Zahl von Schattierungen und von Abstufungen sich findet, die eine individuelle Behandlung erheischen. Ich nenne die Waisen, die sonstigen Verlassenen und die Verführten, diejenigen, welche mit körperlichen oder geistigen Schäden behaftet sind, insbesondere die Stotternden, Tauben, Blinden, die Tuberkulösen, Rhachitischen, Epileptischen und Verkrüppelten, die geistig Minderwertigen und die geistig Schwachen, endlich die Bettler und Landstreicher, die Gefährdeten, die Verwahrlosten und die Verbrecher. Indem ich so eine Anzahl von Klassen herausgreife, entrollt sich Ihnen von selbst das Bild, wie die Behandlung verschiedenartig gestaltet werden muß, und wie hierbei erbliche Belastung und persönliche Veranlagung, soziale Einflüsse, namentlich die der Umgebung, und eigenes Verschulden in Rücksicht zu ziehen sind.

Hiermit hängt die Frage nach der Art der Fürsorgetätigkeit zusammen.

Nicht zu empfehlen ist für unsere deutschen Verhältnisse das romanische Patronagesystem, das mehr oder minder ein Almosensystem ist. Almosen geben ist das Schlechteste, was man der Jugend überhaupt antun kann. Das Beste wäre, nur zu helfen durch Rat und durch Unterstützung mit persönlicher Tat. Damit allein kommen wir aber in Notfällen nicht aus, und darum darf eine gewisse finanzielle Unterstützung hinzutreten, aber nicht in Gestalt des Almosens, sondern in der Gestalt der Zweckspende. Ich darf Gelder nur zu einem bestimmten Zwecke geben, und das Erstrebenswerte ist, daß ich selbst den Zweck mit dem Gelde erfülle und dadurch in natura dem Unglücklichen helfe. Wenn ich dem Bettler Suppe verabreiche, so ist das eine Zweckspende zur Stillung des Hungers; aber wenn ich ihm ein Zehnpfennigstück aushändige, so weiß ich nicht, ob er es zum Ankauf von warmer Suppe oder von Schnaps verwendet. Und darum muß ich mir klar darüber

sein, daß ich durch ein Almosen die Gefahr der Verschlechterung des Beschenkten herbeiführe. Almosengeben bedeutet einen Mangel an sozialen Kenntnissen oder an Nachdenken oder aber eine falsche Bequemlichkeit.

Im Gegensatze zu der gedankenlosen Gewährung von Almosen wird die Bereitschaft erfordert, so zu helfen, wie man sich selbst oder einen Angehörigen helfen würde. Der Entschluß muß gefaßt werden, den Einzelkampf gegen das Uebel aufzunehmen. Und als solches darf nicht die Armut an sich erscheinen, deren drohendes Schreckgespenst man durch eine milde Spende verscheucht. Die innere Gesinnung muß auf Beseitigung der Entfremdung zwischen den besitzenden und den nichtbesitzenden Klassen gerichtet sein, und das äußere Verhalten muß sich dem zweckentsprechend anpassen. Es gibt nichts Verkehrteres, als wenn man sich mit dem Automobil in das Armenviertel begibt, um in rauschenden Seidengewändern Ermittelungen vorzunehmen.

Geht man von diesen Grundsätzen aus, so gibt es nur ein einziges System, das Hilfe zu bringen vermag, und dies ist das Pflegersystem, das wir schon lange haben, und das nur des Ausbaues bedurfte, den es auch gefunden hat. Ich hoffe, nicht ruhmredig gescholten zu werden, wenn ich einschalte, daß dieser Ausbau des Pflegersystems am besten in dem Berliner „Freiwilligen Erziehungsbeirat für schulentlassene Waisen" gelungen ist. Ich bin zwar dessen Leiter, aber ich darf wohl anführen, daß er der größte interkonfessionelle Erziehungsverein in Deutschland ist, und daß er die Grundsätze, die ich Ihnen soeben entwickelt habe, folgerichtig durchzuführen versucht hat. Er ist ein Verein, der 1500 bis 1600 Waisenkinder in jedem Jahr unterbringt und je vier Jahre in Pflegschaft behält, ebensoviel Pfleger und Pflegerinnen hat und durch 150 Vereinsärzte unentgeltliche Untersuchung und Behandlung der Pfleglinge sowie durch 100 fachmännische Beistände Rat und Belehrung für die einzelnen Zweige der verschiedenen Berufe gewährt. Ich habe mir erlaubt, eine Anzahl von Drucksachen mitzubringen, und ich bitte Sie, diese in Empfang zu nehmen. Weitere Exemplare übersendet gern jederzeit das Vereinsbureau.

Ich habe mit dieser Abschweifung auf einen bestimmten Verein nur sagen wollen, daß dasjenige, was ich vom Pfleger-

system erwarte, nicht theoretische Gedanken sind, sondern daß diese in der Praxis schon längst Betätigung gefunden haben, und daß ihre Ausgestaltung nachgeahmt werden kann, wie sie tatsächlich schon vielfach nachgeahmt worden ist.

Dieses Pflegersystem ist das System der werktätigen Hilfe durch die eigene Arbeit, durch eigenes Herangehen an die Jugend; es erfordert, daß man selbst in die Häuser der Hilfsbedürftigen sich begibt, daß man die Umwelt, in der diese leben, erforscht und unter Zuhilfenahme dieser Kenntnis das einzelne Kind beurteilt und demnächst es individuell behandelt, um ihm richtig zu helfen.

Welches sind nun die Mittel der Fürsorge? Leitende Grundsätze müssen sein: Zusammenarbeiten aller beteiligten Behörden, Körperschaften und Vereine, Gewährung von Unterstützungen nur im Falle unbedingter Notwendigkeit, gleichmäßige Berücksichtigung von Knaben und Mädchen, Vermeidung eines Wechsels in der Person des Pflegers und möglichst auch in der Wahl des Berufes, Ausdehnung der Fürsorge auf vier Jahre.

Die erste Aufgabe ist die Ermittlung der Hilfsbedürftigen, die am leichtesten dann durchzuführen ist, wenn man mit der Schulverwaltung sich ins Einvernehmen setzt, um zu erfahren, welche Jugendlichen ein halbes Jahr später die Schulen verlassen werden. Und hat man die Bedürftigen ermittelt, so handelt es sich vor allem darum, Beistand bei der Berufswahl zu leisten. Die Berufswahl ist ausschlaggebend für die gesamte Lebensführung der Jugendlichen, für die jungen Knaben wie für die jungen Mädchen, die ins Leben hinaustreten, ungeleitet, schlecht behütet, oft gefährdet durch die eigene Umgebung und in manchen Fällen gar von Böswilligen zum Schlechten angehalten. Hier handelt es sich darum, durch die Tätigkeit der bürgerlichen Gesellschaft dafür zu sorgen, daß eine verständige und richtig geleitete Berufswahl stattfindet, daß unsere Jugend nur in solche Berufe eintritt, für die der Einzelne nach Anlagen, Fähigkeiten und Neigungen, nach körperlicher und sittlicher Beschaffenheit wirklich bestimmt ist, und daß das Ergreifen eines falschen Berufes vermieden wird. Außerdem auch darum, daß eine ärztliche Untersuchung auf die körperliche Geeignetheit stattfindet. Das ist ein sehr schwieriges Kapitel, und es sind die wenigsten

Aerzte ohne weiteres im Stande, zu sagen, welcher Beruf der passendste für ein ihnen vorgestelltes Kind ist; da hat der freiwillige Erziehungsbeirat durch die Herausgabe eines „Wegweisers für die Berufswahl" ein außerordentlich gutes Auskunftsmittel allen Beteiligten an die Hand gegeben. Dieses Buch ist das Ergebnis von 20 000 versandten Fragebogen, deren Verarbeitung Professor Sommerfeld, Privatdozent Dr. Jaffé und Dr. Sauer sich unter Mitwirkung vieler Fachleute unterzogen haben. Es ist dort alles zusammengetragen über die Erfordernisse jedes einzelnen, für die erwerbstätige Jugend in Betracht kommenden Berufes in körperlicher und geistiger Hinsicht, über die Berufsgefahren, über den Gang der Ausbildung, über die Aussichten des Berufes, über das Kapital, das erforderlich ist, um sich in dem betreffenden Berufe selbstständig zu machen, über die Lehrstellen- und Arbeitsnachweise usw.

Auf solcher Grundlage wird eine richtige Berufswahl getroffen werden, wenn man eine gute Ausbildung höher stellt als schnelles Geldverdienen. Besonderen Neigungen des Kindes wird Rechnung zu tragen sein, jedoch nicht ohne Vorsicht und nur dann, wenn Wollen und Können miteinander in Einklang stehen. Ein Herabsinken unter den Stand der Eltern wird möglichst zu vermeiden, ein unverhältnismäßiges Erheben darüber nur in ganz besonderen Ausnahmefällen zu fördern sein.

An die Berufswahl muß sich die Beschaffung einer geeigneten Lehr-, Dienst- oder Arbeitsstelle anschließen, und da ist die Hilfe fachmännischer Beistände ratsam, die zu sagen vermögen, was in dem einzelnen Falle das Rechte ist. Die sogenannten gelernten Berufe sind den ungelernten unter allen Umständen vorzuziehen. Bei ersteren ist geeignetenfalls die Mitwirkung der Innungen und kaufmännischen Körperschaften herbeizuführen, ebenso die von gemeinnützigen Stellennachweisen.

Dann kommt die Prüfung der mehreren, zur Verfügung stehenden Stellen und erforderlichen Falles die Beschaffung des Zuschusses, ohne den der Antritt der Stelle dem dazu Tauglichen aus wirtschaftlichen Gründen verschlossen bleiben würde. Darnach ist es die Aufgabe, diejenigen, welche körperlich nicht ausreichend im Stande sind, den erwählten Beruf

zu ergreifen, in einen andren Beruf hineinzubringen, und diejenigen, welche zurzeit überhaupt nicht erwerbsfähig sind, auf das Land hinauszuschicken, damit sie dort, falls sie nicht überhaupt da bleiben, was in vielen Fällen das Wünschenswerteste ist, Kräftigung finden, um später erwerbstätig werden zu können. Ist das geschehen, so muß sich eine liebevolle Beratung für die nächsten vier Jahre anschließen, die dafür sorgen soll, daß der Einzelne mit seinem Meister oder sonstigen Lehrherrn in guten Beziehungen steht, daß ein Besuch der Fortbildungsschule, von dem wir alle hoffen, daß er bald im ganzen Deutschen Reiche für beide Geschlechter obligatorisch werde, ein Besuch der Fachschule, sowie ganz allgemein eine geordnete Ausbildung stattfindet. Um dies zu erreichen, ist es nötig, nach festgelegten Grundsätzen bei der Schaffung und Regelung der Einrichtungen für die Ausbildung der Jugendlichen vorzugehen. Ich erinnere an die Lehrwerkstätten, an die hauswirtschaftliche Unterweisung der jungen Mädchen, an die Dienstlehrstellen usw. Daneben gehen die weiteren großen Aufgaben sozialer Art. Zu ihnen gehört die Wohnungsfürsorge, die für die schulentlassene Jugend die besondere Gestalt der Lehrlingsheime, der Fabrikpensionate, der Mädchenheime, der Arbeiterheime usw. annimmt. Weiter gehen damit Hand in Hand die Fragen der Volksbildung, die bei der Jugend zunächst damit einzusetzen hat, daß sie für ihren Beruf tüchtig und geschickt werde; ferner die verständige Ueberwachung des Verkehrs und die Herbeiführung einer guten Geselligkeit, sei es durch Einzelmaßnahmen, sei es durch Volksunterhaltungsabende, Lehrlingsversammlungen und dergleichen. Das Herbeischaffen einer guten Lektüre ist besonders wichtig, ebenso die Weckung des Sparsinnes, die Verbesserung der Spargelegenheiten, die Förderung der Mäßigkeitsbestrebungen usw. So trifft eine große Reihe von sozialen Aufgaben zusammen, von denen viele, wie z. B. die der Volkshygiene, hier nicht einmal genannt werden können; aber sie alle erheischen eine eigene Lösung der Frage nach den Zweckbestimmungen für das besondere Gebiet der Jugendfürsorge.

Sind nun schon die Mittel der Fürsorge so mannigfaltig, *wie soll das alles ausgestaltet werden bei der unendlichen Verschiedenheit von Stadt und Land?* Oder kommt das Land etwa nicht in Betracht? Im Gegenteile! Ich bin

tief davon durchdrungen, daß die Fürsorge für die Jugend ebenso eine sittliche Pflicht für den Gutsvorsteher auf dem kleinsten Gute ist wie für die Angehörigen der Reichshauptstadt. Allerdings wird die praktische Durchführung eine ganz verschiedene sein müssen. Auf dem Gute wird der Gutsvorsteher allein oder mit einer oder der anderen Person sich des einzelnen Kindes annehmen. In den kleinen Land- und Stadtgemeinden wird der Orts- oder Amtsvorsteher, der Waisenrat oder der Bürgermeister die wenigen Ortsgenossen, die solchen Fragen Verständnis entgegenbringen oder für sie interessiert werden können, um sich sammeln, um für bestimmte hilfsbedürftige Jugendliche zu sorgen. In größeren Städten kann sich ein der gesamten Jugend sich widmender Verein bilden; in noch größeren kann eine Trennung nach einzelnen Klassen der Jugendlichen, in den größten sogar nach Klassen der Schulentlassenen eintreten. In jedem Falle ist aber allüberall die Fürsorge für die schulentlassene Jugend mehr als bisher zu betätigen und in erster Linie den Verwaisten und Verlassenen zuzuwenden. Wer dazu mithelfen will, muß die Wege ebnen, damit die Jugendlichen nicht im wirtschaftlichen Kampfe ums Dasein straucheln, und zugleich den sittlichen Halt stahlen, damit sie, wenn sie erwachsen sind, als zielbewußte Männer, als tüchtige Frauen sich selbst die Gasse durch das Wirrsal des Lebens bahnen und selbst sich das Ziel setzen, dem sie zustreben. „Höchstes Glück der Erdenkinder ist doch die Persönlichkeit.“ Darum sollen die Heranwachsenden Personen und nicht maschinenartige, nur dem Erwerb und dem Essen obliegende Lebewesen werden.

Das alles sind Aufgaben nicht für Pessimisten, sondern für Optimisten, wie denn auch bisher die Lösung der Aufgaben auf diesem Gebiet uns immer noch von denjenigen gekommen ist, die mit gesundem Optimismus die Dinge angeschaut haben, und nach meiner Meinung auch von andern nicht kommen kann. Jeder, der sich in den Dienst dieser Sache stellt, ist Idealist und damit ein Stück Prophet. Und da möchte es vielleicht nicht eine Anmaßung sein, den Schleier der Zukunft ein wenig prophetisch lüften zu wollen.

Es fragt sich, ob das von ihr Erwartete nicht Phantome sind, oder ob wir wirklich eine viel ausgedehntere Betätigung einer Schutzfürsorge zu gewärtigen haben, als es bisher der

Fall gewesen ist. Ehe darauf eine Antwort erteilt werden kann, ist eine Vorbemerkung notwendig. Wenn es wahr ist, daß Gegenwart und Zukunft der bürgerlichen Gesellschaft die große Aufgabe stellen, die Jugend so durch eigene werktätige Mithilfe zu erziehen, daß die Jugendlichen selber zu Kulturträgern werden, so kann die Erreichung eines solchen Zieles von niemand gefördert werden, der mit selbstischen Interessen an die Dinge herangeht. Man muß vielmehr davon durchdrungen sein, daß man lediglich um des Dienstes an der Jugend und um des Gemeinwohles willen zu arbeiten hat. Das kann aber niemand, dem nicht das hohe Lied der Menschenliebe so erklungen ist, daß es einen Widerhall in seiner Brust gefunden hat. Wir haben ein durstendes Land vor uns, und es gilt, es zu tränken mit den befruchtenden Segensgaben der Liebe. Die Kraft des Erbarmens muß gewonnen werden, das herzliche Sichversenken in den andern, das die Samaritertat erzeugt. Aber manchen, der sich dazu aufraffen möchte, schreckt ein Bild auf die Richtung der gegenwärtigen Zeitläufte zurück. Denn, täuschen wir uns nicht darüber: die Fabrikjugend ist mit Sicherheit für die nächsten Jahrzehnte einer bestimmten Partei die neue Armee. Soll man da nicht, so meint man, durch die Wohlfahrtspflege eine Beeinflussung der Jugend zu bestimmten parteipolitischen Zwecken erstreben oder sich noch lieber bei solchen Aussichten aller Tätigkeit enthalten?

Wer so denkt, den kennzeichne ich als einen Menschen, der sich weigert, seine Schuld zu tun. Wer innerhalb dieser Arbeit darnach hinschielt, auf welches politische Gebiet sich dereinst die heranwachsende Jugend begeben wird, anstatt es als seine Aufgabe zu betrachten, sie zu tüchtigen Menschen heranzubilden, wer mit dem Vorhaben an die Lösung nuserer Frage herangeht, aus persönlichen Gründen oder seiner Partei zu Liebe selbstische Beeinflussung auf einem Gebiete zu versuchen, das nur der selbstlosen Hingabe erschlossen sein sollte, der schändet die Wohlfahrtspflege, der bleibe zu Hause!

Man soll sich lediglich in den Dienst des Menschenkindes stellen und soll sich nach getaner Arbeit sagen können: dieses Menschenkind habe ich mitentwickeln helfen zu einem tüchtigen Kulturmenschen. Und gehen wir in dieser Grundanschauung an die Aufgabe heran, dann wird die Zukunft dem

großen Gedanken gehören, daß es für die bürgerliche Gesellschaft eine sittliche Notwendigkeit ist, aus freier Entschließung heraus und durch eigene Tätigkeit unsere Jugend einem besseren Lose dadurch entgegenzuführen, daß das Erziehungswerk der Schule als ein Liebeswerk der Gesellschaft planmäßig fortgesetzt wird! Die Wahrheit und die Vernunft haben noch immer auf die Dauer gesiegt und das vernunftmäßige Anschauen der in Wahrheit vorhandenen Dinge muß dahin führen, daß die bürgerliche Gesellschaft anders als bisher in werktätiger Liebe die Schulentlassenen auf ihrem Lebenswege sittlich, geistig, körperlich und wirtschaftlich in den entscheidenden Jahren der ersten Selbständigkeit führen und fördern wird. Nicht, um die Jugend sich zu erobern, sondern um ihr zu dienen! In solcher Auffassung der Lebenspflichten und des Gesetzes der Entwicklung der Gesellschaft und des Staates kann es kein Traum sein, wenn wir erhoffen, daß die Zukunft, die unserer schulentlassenen Jugend beschieden ist, eine goldene Zukunft sein wird!

Fröbelsche Pädagogik und Kinderforschung.

Referat von Hanna Mecke,

Leiterin des Ev. Fröbelseminars in Cassel.

Rednerin weist bei Fröbel nach, daß ein Genie weitschauend intuitiv erkennt, was auf langsamem Wege der Beobachtung und Erfahrung die Wissenschaft logisch begründet. Die Natur, deren Offenbarungen das Genie ist, kann sich nicht anders als auf natürlichem Wege natürlich äußern. Die Aeußerung der Kindesnatur hat zu allen Zeiten nicht nur die Berufenen, Pädagogen, anziehend gefunden, sondern es ist erwiesen, daß alle genialen Menschen Interesse und Liebe für Kinder gehabt. In Deutschland ist der Kontakt der Wissenschaft der Kinderforschung mit der pädagogischen Praxis noch nicht hergestellt. Ueber der Erkenntnis des Wesensneuen sollte die Pädologie die gemeinsame Wesenswurzel, die in der Pädagogik liegt, nicht vernachlässigen. Mit der Popularisierung der Psychologie durch die Pädagogik

wird der Wissenschaft ein großer Dienst geleistet; sie wird veranlaßt, ihre Ergebnisse dem inneren Zusammenhange nach aufzudecken und auf die einfachste Formel zu bringen. Die Geschichte bestätigt das besonders beim Blick auf die Fröbelsche Pädagogik und die Kinderforschung.

Trotzdem die Anfänge der Kinderseelenkunde in Deutschland liegen, wird das Interesse für die seelische Eigenart des kleinen Kindes in Deutschland erst allgemeiner bei Gelehrten und pädagogischen Praktikern, seit die genetische Psychologie im Auslande sich entwickelt und in ihre Heimat zurückgetragen wird. In Deutschland krankt die Pädagogik an dem Irrtum, das Kind als kleinen Erwachsenen anzusehen, der möglichst rasch auf die Stufe gegenwärtiger Kultur zu heben sei. Das ist eine der Quellen des Konflikts zwischen Wollen und Können, der als Unfrieden auf so vielen Menschen lastet.

Nicht nur in der theoretisierenden, auch das Originale in ein System bringenden Art der Deutschen ist die Ursache dieser Geringachtung des „Seelenbinnenlebens" im Kinde zu suchen, sondern auch in zeitlichen Ursachen: das Naturevangelium eines Rousseau hat im 18. Jahrhundert in Deutschland viel Widerhall gefunden; Herders Offenbarungen in seinen Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit zeigen, wie der einzelne sein Selbst entdecken kann; der Philantropen Wertlegen auf die Lustgefühle wird durch Pestalozzis Erkenntnisse vom Wesen der Menschennatur ergänzt; Herbart betont die Wichtigkeit des vielseitigen, gleichschwebenden Interesses; Fröbel entdeckt den Spieltrieb als die elementare, schaffende Kraft im Menschen, aus der sich die Arbeit entwickelt, während Schiller zeigt, daß der Mensch nur da ganz Mensch ist, wo er spielt. Fröbel findet — wonach Pestalozzi Zeit seines Lebens gesucht hat: das Abc der Kunst. Es bietet die Mittel zur allseitigen Kräfteentfaltung durch frei schaffendes Tun. Er sieht die Hauptaufgabe des Erziehers darin, den Keim herauszuhorchen und aus dem Kinde herauszulocken, damit nicht gleich der erste Zuschnitt — wie Kant sagt — schon in den ersten Lebensanfängen, dem akademischen Triennium, verfehlt werde; vielmehr sollen die Kräfte emporschießen, indem die Unlust weggenommen wird.

Statt das Werk seiner Vorgänger zu krönen, scheitert Fröbels Mission äußerlich an dem Widerstand derjenigen, deren

Verstehen mehr auf die Wirkungen als auf die Ursachen gerichtet war. Auch unterstützten die politischen Verhältnisse das reaktionäre Betonen der geprägten Formen. Dazu kam, daß Fröbels, erst unserer Geistesrichtung entsprechende Ideen, nicht in eindrucksvoller Anschaulichkeit gesprochen und geschrieben wurden, daß es ihnen an charakteristischer Formulierung der Grundgedanken fehlte.

Die deutschen Frauen, an welche er sich vornehmlich wandte, schlummerten noch in dem Vorurteil vom angeborenen pädagogischen Talent, der steten psychologischen Erleuchtung der Mutter; ihr Persönlichkeitsbewußtsein hatte sich, entsprechend dem romantischen Frauenideal, noch nicht zum Begriff geistiger Mütterlichkeit geklärt.

Ins Ausland getragen, werden Fröbels Schriften knapp übersetzt und gut kommentiert; sie erscheinen den aller Traumpädagogik abgewandten Amerikanern als eine Fundgrube praktischer Weisheit. Die Förderung Fröbelscher Pädagogik wird als ein Staatsinteresse aufgefaßt; dieselbe wird Lehrfach auf den Universitäten; Tausende von Müttern sammeln sich zu den „Motherscouncils"; unzählige Kindergärten werden gegründet und als integrierender Teil der Schulen den Colleges angeschlossen. Sie bilden nicht nur direkt einen Damm gegen die sozialen Nöte, sondern werden auch eine gesunde Mutterschule und psychische Lehrerklinik, wo Kindeswesen beobachtet und naturgemäß behandelt wird — unter der Aegide einer nicht fordernden, sondern von der Natur des Kindes geforderten Methode. Die Child-studies eines Stanley Hall, Baldwin, Tracy finden infolgedessen allgemeines Interesse.

In Deutschland, dem Mutterlande der wissenschaftlichen Kinderforschung und der psychologischen Kinderklinik, wie Virchow den Kindergarten genannt, gehen unterdes Fröbels Ideen durch handwerksmäßigen, geistlosen Betrieb der meisten Kindergärten fast verloren, während in den Kleinkinderschulen ein Kleinhandel mit dem Wissen Erwachsener getrieben und dem unreifen Kindesgeiste aufgepfropft wird.

Mangelnde wissenschaftliche Ausbildung der Anstaltsleiterinnen werden die Ursache, daß sich als Dressur eine Methode darstellt, durch welche Fröbel nichts weniger als harmonische, freie Entwicklung a l l e r körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte anstrebt.

Inzwischen schicken die deutschen Regierungen, z. B. bei Gelegenheit der Weltausstellung in Chicago und St. Louis, deutsche Gelehrte nach Amerika. Sie berichten mit Bewunderung vom amerikanischen Erziehungs- und Unterrichtssystem, sie empfehlen amerikanische Bücher — die Fröbels Grundsätze praktisch den Zeitforderungen anzupassen verstehen — als Wegweiser einer neuen Methode: Diese Methode, in der Fröbel wie kaum ein anderer Pädagoge versucht, die elementaren Triebe des Menschen in Kultur zu nehmen; dabei immer den Blick gerichtet auf die Kulturforderung der Gesamtheit, durch die kleinen Beiträge des einzelnen. Auch seine Arbeit war, wie Pestalozzi von der seinen sagt, ein Pulsgreifen der Kunst.

In Deutschland hat diese Pädagogik bisher noch nicht viele, aber begeisterte, wissenschaftliche Vertreter gefunden. Schon 1851 sagte Diesterweg: „Dieser Spielmann der Kleinen gleicht einem Seher; er schaut in das Innere der Kindesseele, wie vor ihm keiner. Er ist in Wahrheit der Entdecker der Psychologie des unbewußten Kindheitslebens." Sein 1903 verstorbener begeisterter Interpret, Professor Eugen Pappenheim, hier, urteilt: Fröbel wäre längst vergessen, wenn er nur ein pädagogischer Schwärmer gewesen wäre. Aber er ist einer von denen, welche wirken, gestalten über ihre Zeit hinaus. Und diese — die wahren Idealisten — waren von jeher die Erzieher der Menschheit.

Im zweiten Teil weist Rednerin dann nach, inwiefern die Fröbelsche Pädagogik die wissenschaftlichen Forderungen der Kinderseelenkunde praktisch erfüllt: Wie Fröbel ganz auf dem Boden der biologischen Forschung, der empirischen Methode steht; er findet im Spiegel der Natur und Kulturgeschichte die Methode und des Erziehers Aufgabe: Anregung und Entwicklung des sich bewußt werdenden, denkenden Wesens zur reinen und unverletzten Darstellung des Göttlichen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung.

Der Charakter des Kindergartens wird geschildert, wo den Erscheinungen des Kindeslebens in ihren innersten Gründen gefolgt werden soll; besonders wichtig sei dies beim Anfang des religiösen Lebens im Kinde, das dem Samenkeimen im Frühling gleiche, lange vorher da sei, ehe es unserem Auge sichtbar werde; deshalb die Notwendigkeit der Pflege durch äußere Eindrücke: vom Sichtbaren zum Unsichtbaren.

Die dreifache Tätigkeit der Seele besteht, indem Aeußerliches innerlich, Innerliches veräußert und für beides sich die Einheit bildet. Die moderne Pädologie bestätigt Fröbels Ansicht, daß die kräftige und vollständige Entwicklung jeder folgenden Stufe von der vollständigen und eigentümlichen Entwicklung aller und jeder einzelnen vorhergehenden Stufe abhängt. Naturwissenschaft und Geschichtsphilosophie bestätigen, was Fröbel seinerzeit nur ahnen konnte, daß „aus dem anfangs Kleinsten in der Natur und im Entwicklungsgange des Menschen das später so umfassend Wirkende hervorgeht". Deshalb fordert er für die allererste Erziehung auch denkende und pädagogisch geschulte Mütter. Er gibt ihnen auch praktische Mittel neben der Anleitung für ihre Arbeit. Weiter weist Rednerin nach, wie Fröbel Flechsigs Erkenntnisse über die Sinnesleitungen, Sinneszentren, über die Stärkungen des Gedächtnisses nach Quantität und Qualität vorahnend angewandt, wie ernst er die Mütter mahnt, vom Lebensanfang an die von Natur egoistisch gerichteten Triebe, welche die sensorischen und motorischen Apparate regeln, so zu pflegen, daß sie von vornherein den höheren, altruistisch gerichteten dienstbar werden. Schon im ersten Spielen berücksichtigt Fröbel die besonders von Baldwin und Groos formulierten Wahrheiten; z. B. die lebhafte Neigung des Kindes für Rhythmus und Reim, diesen Befreier der Phantasie und Einteiler der Zeit; ferner die Freude am Wohlklang der Melodie, diesen stimmlichen Ausdruck der Gemütsbewegung. Er wendet an, was Fechner das Prinzip der Hilfe nennt; er berücksichtigt schon vor 70 Jahren die Eindruckstheorie Ziehens, indem er z. B. in den einfachen ersten seiner Gaben zum ersten Ins-augefassen Grundformen und Grundfarben gibt, daran das Kind das erste Prüfen, Wägen und Vergleichen vornehmen kann. Dann beim Erwachen des spekulativen Interesses die weiteren Gaben, damit das Kind das Innere erforschen und nach Anschauung des Ganzen dasselbe in seine Teile zerlegen kann, und wie bei den folgenden flächen-, linien- und punktartigen Gaben, bei den wiederholten Erfahrungen über die Elemente der Form, Zahl, Farbe sich die Lustgefühle, die das als Spiel geübte Selbsttun des Kindes schafft, unwillkürlich einstellen und das Interesse erweitern und der Sprache einen Inhalt geben. So gelangt das Kind, von Stufe zu Stufe

fortschreitend, zur Stoffbewältigung, Stoffverwandlung und Stoffvergeistigung, dem frei schaffenden Tun. Fröbel schreibt: dunkle Ahnung bewußten Lebens in sich, wie des Lebens um sich und somit Kräfte üben, prüfen und so vergleichen, Selbständigkeit üben, prüfen und so vergleichen: das ist der äußerste Punkt und innerste Grund aller Erscheinungen des ersten, frühsten Kinderlebens, der frühsten Kindertätigkeit. Im Kräfteüben ist charakteristisch das enthalten, worauf Fröbel durch seine Beschäftigungen hinzuwirken sucht. Im Kräfteprüfen werden wir an die Wirksamkeit der Spielleiterin gemahnt, welche das Maß der Leistungsfähigkeit erkennen muß und zum Selbstgebrauch zu leiten hat. Im Kräftevergleichen ist lebendig das Aufeinanderwirken der Kinder verborgen: ein wesentliches Moment im Kindergarten. Compayré urteilt von der Bedeutung des Spieltriebes: „Mit Fröbel ist das Spiel zum wesentlichen Bestandteile der Erziehung und zur Kunst geworden.“

In der unscheinbaren Form des Spiels wird alles, was der Entwicklung des Kindes geboten wird, sofort in den ganzen Lebenszusammenhang gebracht. „Dem Menschen muß frühe die Natur in ihrer Einheit, als großes, lebendiges, gleichsam einen Gedanken Gottes darstellendes Ganzes, als eine Lebensgestalt dargestellt werden.“ Comenius geht in seinem Einheitsgedanken, z. B. im Orbis pictus, von Gott aus und zu Gott zurück durch Natur und Menschheit. Sein konzentrischer Lehrgang ist nur insoweit naturgemäß, als im Kinde durch die Anschauung Tätigkeit ausgelöst wird, welche auf Selbstbeobachtung und Selbsterfahrung sich gründet. Fröbel hingegen will nicht in die ganze Fülle des Seins, sondern in die Elemente einführen.

Weil er das Kind als Glied der Menschheit erkennt, so muß es frühe den höchsten Lebensgesetzen gemäß behandelt werden; also muß auch in seinen Spielen und Spielmitteln der Zusammenhang beachtet und jede Lücke vermieden werden. Erziehung und Unterricht müssen, wie das Leben selbst, ineinander greifen. Das im Spiel Dargestellte wird zum innersten Regulator des Wissens und Könnens und hilft den Erziehern, neue Probleme aus den gewonnenen Tatsachen zu ziehen, des Kindes Horizont zu erweitern, ohne ihm künstlich etwas auf-

zudrängen. Dabei kommt's wenig auf eine große Ansammlung von Kenntnissen an, wohl aber darauf, daß sofort zu verwertender Stoff da ist; denn sicherlich wird der Erwachsene immer die passenden Mittel finden, wenn seine Kräfte entfaltet und gestählt sind.

Der echte Kindergarten, welcher solche Aufgaben erfüllt, wird ein Vorbild für die Schule der Zukunft werden. Er verdient das Interesse der Familie, die er zu ergänzen und zu unterstützen sucht; er verdient das Interesse des Kinderpsychologen, dessen Forschungsresultate er unmittelbar zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Fröbelschen Pädagogik verwerten kann. Er verdient aber auch die Förderung der Sozialpädagogen und Nationalökonomen: Er gewöhnt das Kind an den Umgang mit Menschen; er entwickelt alle sozialen Tugenden und bekämpft die Einseitigkeit und die Fehler der Familienerziehung, indem er zugleich das Familiengefühl zu stärken sucht.

Er baut soziale Brücken, denn er sammelt die Kinder aller Stände, aller Konfessionen, und — was heut unendlich wichtig ist — er erzieht zur Freude an der Arbeit, indem er vom Spiel, als dem Urtrieb menschlicher Tätigkeit, ausgeht und das Kind auf die von der Natur selbst gesetzten Durchgangsstufen der Menschheitsentwicklung führt. Jedes Kind, jedes Himmelsstrichs, nimmt freudig die gebotenen Fröbelschen Beschäftigungsmittel auf, welche Wiederholungen der Tätigkeiten der Rasse sind, durch die dieselbe ihre geistige und manuelle Fertigkeit gewonnen. Sie sind zugleich auch Vorübungen, welche der spätere Arbeiter, ob Handwerker oder Künstler, braucht. Als Beispiel nenne ich nur das Flechten.

Je mehr die Maschinen dem Menschen die rohe Arbeit abnehmen, je weiter die Mechanik sich entwickelt, desto wichtiger ist frühe Kräftigung und Verfeinerung der Hand einerseits — und andererseits ist's wichtig, daß der Arbeitende frühe, wie es das Fröbelsche System erzielt, zum sittlichen Bewußtsein des Zusammenhangs seiner Arbeit mit den Leistungen der Kultur gebracht werde.

Rednerin weist auf des Amerikaners Dewey interessantes Buch, das die gleichen Gedanken vertritt und eine Reform der Schule im Sinne Fröbels anstrebt. Er meint: „Ehe wir nicht in den Jahren der ersten Kindheit und Jugend die Triebe des

Schaffens systematisch ausbilden, ihnen eine allgemein soziale Richtung geben, wozu der Kindergarten den Anfang macht, eher sind wir nicht in der Lage, die Quelle unserer wirtschaftlichen Uebelstände einzudämmen, geschweige denn diese Uebelstände gründlich zu beseitigen."

Wieviel mehr würde bei dem Streben, zur Hebung des Volkes ihm die Kunst durch die Schule zu bringen, erreicht werden, wenn man die von Fröbel der beweglichen Phantasie des Kindes schon im Kindergarten gebotenen Mittel benutzte, Schönheitsformen vom Kinde selbst schaffen zu lassen, und so das ästhetische Genießen als innerliches Erleben ermöglichte; die Beschäftigungsmittel sind dazu wahre Zaubermittel. Solange sich aber die Schule vorwiegend an den intellektuellen Teil unserer Natur wendet, wird der Kernpunkt derselben nicht berührt: Er offenbart sich nur im eigenen Tun. —

Alle, welche, wie Goethe, in der Kindheit von heute die Menschheit von morgen sehen, werden vom Interesse am Kinde auch auf die soziale Seite der Frauenbewegung hingewiesen und als wichtigste Aufgabe derselben die Ausbildung von Müttern und Kindergärtnerinnen, die ihren menschheitbildenden Aufgaben gewachsen sind, erkennen. Denn „es ist Bestimmung des Menschen, nicht nur instinktiv, wie die Tiere, sondern mit Bewußtsein von Ziel, Weg und Mitteln der Erziehungskunst zu wirken".

Mir scheint, daß die in die Wissenschaft der Mütter eingeführten Frauen wohl geeignet wären, der wissenschaftlichen Kinderforschung Helferdienste zu tun. Meine jahrelangen Beobachtungen beim psychologischen und pädagogischen Unterricht im Fröbelseminar in Cassel beweisen mir immer wieder, daß meine Schülerinnen — es sind junge Mütter und junge Mädchen — für kaum ein Fach mehr Interesse haben als für pädagogische Psychologie; sie bildet das Zentrum allen Unterrichts. Der Eifer tut wohl nicht alles — aber doch viel. Hieran anschließend fordert Rednerin obligatorische weibliche Fortbildungsschulen, ein sozial-pädagogisches Einjährig-Freiwilligenjahr statt des Vergnügungspensionsjahres und berichtet von den erfreulichen Erfolgen, welche man in Cassel mit solchem Reformpensionat habe, wie es schon vor 70 Jahren Fröbel organisierte, „um geistig klare, still sinnige und praktisch tätige Frauen zu bilden".

Die Entwicklung der Wissenschaften im allgemeinen und die Kinderforschung im besonderen zeigt uns je mehr und mehr, wie tief Fröbel in seiner Arbeit sah; sein Werk gewinnt im Lichte unserer Tage eine ganz andere, viel umfassendere Bedeutung. Wir werden Schritt für Schritt zu dem Bekenntnis gezwungen, daß er die ernste Berücksichtigung aller Kräfte, ihre Ursachen und Endziele richtig erkannt und eingeschätzt hat und den Weg gefunden hat, welchen wir, wollen wir die Ergebnisse der Kinderforschung befolgen, einschlagen müssen: den Weg, durch Produktivität den Geist auf die Höhe, den Menschen zur Sittlichkeit zu führen. Dieses Naturevangelium hat Fröbel gefunden. Deshalb verdienen seine Ideen auch das regste Interesse und die kräftigste Förderung aller derer, welche die Wissenschaft nicht nur als Selbstzweck lieben, sondern die auch Tatmenschen genug sind, sie ans Leben anzuknüpfen und für die Kultur der Menschheit dienstbar zu machen.

Literatur: Hanschmann: „Fr. Fröbel und die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben", Eugen Pappenheim: „Aufsätze über Fr. Fröbel" und „Menschenerziehung und Pädagogik des Kindergartens" von Fröbel, Ausgabe von Dr. W. Lange. Ziehen: „Physiologie und Psychologie", Wundt: „Grundriß der Psychologie", Ament: „Literaturberichte" und „Die Seele des Kindes".

Eine erste Blütezeit der Kinderseelenkunde um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert.

Von

Dr. phil. Wilhelm Ament, Würzburg.

Die moderne, um das Kind entstandene Bewegung ist nicht die erste. Die Beobachtungen von Tiedemann 1786 sind nämlich nicht die einzigen ihrer Art im 18. Jahrhundert gewesen, die Kinderforschung erlebte vielmehr damals schon als Folgeerscheinung des durch Rousseaus Emile 1762 angeregten Aufschwungs der Pädagogik im Philanthropinismus einerseits und des durch den philosophischen Empirismus, namentlich Locke 1690, angeregten Aufschwungs der Erfahrungsseelenkunde andererseits eine förmliche erste Blütezeit, die aber bis auf wenige Spuren wieder in Vergessenheit geriet. Nach einigen zerstreuten Vorläufern setzte

sie etwa zwischen 1770—80, namentlich mit Basedows und Campes Philanthropischem Journal „Pädagogische Unterhandlungen" seit 1777 und Campes „Allgemeiner Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens" seit (1784) 1785 ein und erstreckte sich in langer Entwicklungskette bis etwa nach 1830. Tiedemann erscheint mit großer Wahrscheinlichkeit in Abhängigkeit von Rousseau und den Philanthropen. Ganz wie die moderne Bewegung begann die damalige zuerst mit Kinderbeobachtungen und sogar Kindertagebüchern (Pestalozzi, Tiedemann, Dillenius, Manchart, Jean Paul u. a.) und führte über vergleichende Lebensgeschichten (Weiller, Schwarz, Grohmann) schließlich zu systematischen Gesamtvorstellungen (Sickel, Handel). Daneben behandelte sie mancherlei Einzelfragen, mit Vorliebe, z. B. Fähigkeiten (Huart, Ruder, Garve, Niemeyer), Charaktere, Kindheitserinnerungen (Moritz, Pockels) u. a. Dem Berufe nach sind die Kinderforscher außer Pädagogen namentlich Philosophen bezw. Psychologen, Aerzte, Theologen, aber auch diese vielfach mit pädagogischem Interesse. Hinsichtlich der Methode trotz des frühen Rufes Trapps nach Experimenten (1780) und trotz einiger Kindertagebücher im allgemeinen auf nichts weiter als der subjektiven Gemeinerfahrung fußend, hatte sich die Kinderforschung jener Tage in diesen Werken bald erschöpft und nicht die Kraft, sich gegen den Ansturm der nach Kant wieder neu auflebenden spekulativen Systeme, besonders jenes Herbarts, zu halten. Mit der Erfahrungsseelenkunde wurde von diesen auch ihr Sprößling hinweggefegt.

(Der Vortrag wurde durch eine Austellung der Literatur der Kinderseelenkunde von Locke 1690 bis Preyer 1882 in Erstlingsausgaben ergänzt.)

Zur Frage der Kinderlügen.

Von

F. Kemsies.

In einer Reihe von Vorträgen und Berichten hat der Verein für Kinderpsychologie zu Berlin zur Frage der Kinderlügen Stellung genommen und zurzeit 12 einschlägige Publikationen unter dem gemeinsamen Titel: „Beiträge zur Psychologie und

Pädagogik der Kinderlügen und Kinderaussagen" in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie herausgegeben. Die nachfolgende kleine Untersuchung gehört in denselben Rahmen.

Eine Schlägerei zwischen achtjährigen Schülern auf dem Schulhofe in einer Zwischenpause wurde zum Gegenstand eines dreimaligen Verhörs der Beteiligten und ihrer Zeugen gemacht. Der Vorgang war denkbar einfach und konnte aus den Zeugenaussagen mit großer Wahrscheinlichkeit rekonstruiert werden. Zwei Schüler Ka und Ki liefen beim Spiel unabsichtlich gegeneinander, worauf sofort die Tätlichkeiten begannen, nämlich je ein Schlag mit der Hand, darauf ein verhängnisvoller dritter Schlag, der Ka s Nase traf, so daß sie blutete. Es lassen sich drei Phasen mit je vier Momenten unterscheiden. Die drei Verhöre beziehen sich nur auf die Handlungen und Vorgänge, nicht auf die begleitenden Umstände, Worte oder die räumliche Umgebung; sie liegen zeitlich ca. je vier Monate auseinander.

Die Angaben variieren sowohl bei den zwei Hauptpersonen wie bei den Zeugen, wie es scheint, in typischer Weise. Der Kern der Handlung, die drei Schläge, ist fast in Frage gestellt, während das Nasenbluten nicht bestritten wird. Bemerkenswert ist das Verhalten des einen Zeugen, der in der zweiten Vernehmung Personen und Vorgänge verwechselt, jedoch vier Monate später in der dritten Vernehmung die zweite Aussage für unrichtig in allen Teilen erklärt („er verstehe sich selbst nicht"), und die ersten Aussagen vor 7½ Monaten für die allein zutreffenden gehalten wissen will. Die Momente der ersten Phase sind allgemein besser behalten, obwohl sie nichts Charakteristisches besitzen. Die Momente der zweiten und dritten Phase sind teilweise in der Erinnerung ausgelöscht und durch suggerierte, oder hineinexaminierte Vorstellungen ersetzt.

Es wird gefolgert, daß der Prozeß der Ausgestaltung einer Aussage nach der sachlichen und sprachlichen Seite hin eine wissenschaftliche Leistung ersten Ranges ist, für die Kinder von acht Jahren nicht befähigt erscheinen; vielmehr sind sie als ganz unzuverlässige Zeugen anzusehen.

Sitzungsberichte.

Berliner Verein für Schulgesundheitspflege.

Sitzung vom 30. Oktober 1906, abends 8 Uhr, im Bürgersaal des Rathauses.

Vorsitzender: Herr A. Baginsky.
Schriftführer: Herr Th. Benda.

Herr Baginsky eröffnet die erste Sitzung des Wintersemesters, teilt mit, daß eine Reihe recht wichtiger Themata vorliege und gibt der Hoffnung auf regen und lebhaften Zuspruch seitens der Mitglieder Ausdruck. Alsdann widmet er dem verstorbenen Geheimrat Hermann Cohn-Breslau, „einem der besten Kämpen auf dem Gebiete der Schulhygiene", warmherzige Worte ehrenden Gedenkens. Cohn beschäftigte sich auch, wie Baginsky hervorhebt, sehr wesentlich mit der Frage der Schulärzte. Nach einem von ihm über die Einführung der Schulärzte gehaltenen Vortrage ist die Schularztfrage nicht wieder aus den Debatten geschwunden. Der Vorsitzende bat die Anwesenden, sich zu Ehren des Verstorbenen von den Plätzen zu erheben. (Geschieht.)

Alsdann sprach Zahnarzt Dr. Paul Ritter über:

„Die Bedeutung einer gesunden Mundhöhle für die allgemeine Gesundheit".

Zu den Pflichten des Arztes gehört es, das große Publikum darauf aufmerksam zu machen, wie es hygienisch richtig lebt. Die meisten der Infektionskrankheiten werden durch Sproßpilze hervorgerufen, deren Schädlichkeit festgestellt ist. Auch in der Mundhöhle entfalten diese Pilze eine für den örtlichen wie für den allgemeinen Gesundheitszustand höchst bedeutsame Rolle. An einem an sich gesunden Gewebe können sie keine Schädlichkeiten anrichten; dazu gehört ein locus minoris resistentiae. Durch hohle Zähne und entzündetes Zahnfleisch wird eine Ansammlung der Pilze befördert. Die Zähne bleiben nur so lange gesund, als sie von dem umgebenden Zahnschmelz geschützt sind. Gehen Speisereste in Zersetzung über, so bilden sich chemische Stoffe, Säuren, welche die Oberfläche der Zähne angreifen und dem Eindringen der Bakterien freie Bahn schaffen. Infolgedessen bildet sich die Zahnkaries, die häufigste aller Erkrankungen.

Als Folgen der Zahnkaries treten auf Zahnschmerzen, Gesichtsschmerzen, Ohrenschmerzen, Abszeßbildungen, Kiefererkrankungen, langwierige Fisteln; auch Lymphdrüsenschwellungen kommen häufiger vor. Seltener werden die Nachbarorgane der Mundhöhle, wie die Oberkieferhöhle, betroffen.

Die Vorteile einer gesunden Mundhöhle für die allgemeine Gesundheit sind außerordentlich groß, eine gesunde Mundhöhle wird wesentlich dazu beitragen, das Individuum gesund und kräftig zu erhalten. Infolge schlechter Zähne entstehen durch das Hinunterschlucken nicht gekauter Speisen Magen- und Darmerkrankungen, Appetitlosigkeit, in deren Folge Blutarmut und Nervosität auftreten. Es kommen die Schädigungen hinzu, die für die Atmungsorgane durch den die Mundhöhle passierenden Luftstrom herbeigeführt werden. Bei Erkrankungen in der Mundhöhle ist die Möglichkeit der Erwerbung ansteckender Krankheiten besonders groß, so der Tuberkulose, Diphtherie, Influenza. Eine besondere Bedeutung hat die Mundhygiene bei der Akquisition und Propagation der sogenannten Gewerbekrankheiten, vor allem der Phosphor-, Blei- und Quecksilbervergiftung. Die Gifte können nur dann festen Fuß fassen, wenn ein gut präpariertes Feld in der schlechten Mundhöhle gegeben ist. Einige Krankheitsbehandlungen lassen sich bei schlechten Zähnen fast gar nicht durchführen, weil das Medikament auf die Mundkrankheit verschlimmernd wirkt. In erster Linie trifft dies bei der Behandlung der Syphilis mittels Quecksilber zu.

Aus alledem folgt die dringende Notwendigkeit einer sachgemäßen Mundpflege und frühzeitigen Behandlung von Zahnkrankheiten, die schon bei dem Kinde einsetzen muß. Erkrankte Zähne müssen gefüllt und, wenn dies unmöglich, entfernt werden. Die Einführung von Schulzahnärzten ist dringend erforderlich, und wenn auch bisher der Antrag Ritter in der Stadtverordnetenversammlung keinen Erfolg hatte, so ist doch das Interesse für diese Frage wachgerufen worden und wird erhalten bleiben, bis der Antrag verwirklicht ist. Die Statistik der Untersuchungen der Kinder hat traurige Resultate ergeben, und es steht fest, daß die Karies die verbreitetste Krankheit ist, die wir kennen, und besonders auf den jugendlichen Körper von sehr schädigendem Einfluß ist. Es ist ferner eine bekannte Tatsache, daß mit Zahnschmerzen behaftete Kinder dem Unterricht nur sehr schwer folgen können, unaufmerksam sind und häufig aus der Schule fortbleiben, so daß also auch die Schulmänner an der Lösung der Schulzahnarztfrage großes Interesse haben müssen.

In der Diskussion weist Herr Dr. Auerbach auf die Momente hin, welche die Bildung der Zähne erschweren bezw. schlechtere Zähne bei den Kindern entstehen lassen (Rhachitis), und führt besonders an, daß die *nicht* gestillten Kinder schlechtere Zähne haben wie die natürlich ernährten.

Herr Schularzt Dr. Cohn sieht die Ursache des schlechten Zustandes der Schulkinder besonderers darin, daß unser Volk in hygienischer Beziehung leider völlig ununterrichtet ist. In achtjähriger schulärztlicher Tätigkeit hat er kaum 1 % der Kinder mit gesunden Zähnen gefunden. Die Mütter wissen nicht, wie sie die Zähne der Kinder pflegen müssen, zudem werden die Kinder unzweckmäßig ernährt. Auch nach der zweiten Dentition läßt die Zahnpflege noch sehr viel zu wünschen übrig. Die Schul-

ärzte hätten die Pflicht, immer und immer wieder die Kinder auf die Pflege der Zähne hinzuweisen, und die Kommunen werden nicht umhin können, die Errichtung von Schulzahnkliniken anzustreben.

Herr Rektor Rupnow hält es für ausreichend, wenn der Schularzt und der Lehrer für die Aufklärung der Kinder sorgen, hauptsächlich in prophylaktischer Beziehung betreffs der Art der Ernährung, der Warnung vor allzu heißem Essen und Trinken usw. Eine unentgeltliche oder billige Stelle für die Zahnbehandlung wäre allerdings sehr wünschenswert.

Herr Dr. Lennhoff will im Gegensatz zum Vorredner nicht zu viel der Selbsthilfe anvertrauen; wenn die Selbsthilfe nicht genug geübt wird, so muß ein gelinder Zwang ausgeübt werden. Der Schulzahnarzt soll nicht ein integrierender Teil des Schulkörpers werden.

Herr Zahnarzt Lipschütz verweist auf die Schulzahnkliniken in Straßburg und vielen anderen Orten Deutschlands, deren glänzende Erfolge er hervorhebt. Nach zahlreichen Erfahrungen werden die Kinder infolge der Zahnbehandlung für den Unterricht wieder aufnahmefähig gemacht, und es ist ferner festgestellt, daß die Zeit, welche die kranken Kinder zur Behandlung nötig hätten, nicht so umfangreich ist wie die Zeit, welche die Kinder von der Schule wegen Zahnschmerzen fortbleiben müßten. Beklagenswert ist es, daß in Berlin keine einzige Stelle geschaffen ist, wo die Kinder unentgeltlich zahnärztlich behandelt werden können.

Herr Piper betont die Bedeutung der Zahnpflege mit Rücksicht auf die Sprachentwicklung; besonders groß ist der Wert der Zahnpflege bei den Stammlern.

Herr Zahnarzt Lazarus vertritt den Standpunkt, daß die Krankenkassen die Schulzahnkliniken einrichten müßten.

Herr Rektor Ulbrich tritt ebenfalls dafür ein, daß die Kommunen die Schulzahnkliniken errichten müssen; er hat auch Bedenken, außer dem Schularzt noch einen Zahnarzt in die Schule hineinkommen zu lassen.

Frl. Dr. Profé beklagt die mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte in Anatomie und Physiologie, denn auf diesen Fächern baut sich die Hygiene auf.

Herr Oberlehrer Dr. Junge hält die Belehrung der Kinder durch den Zahnarzt für ersprießlicher als durch den Lehrer.

Herr Prof. Baginsky erachtet es nicht für zweckmäßig, mit direkten Anträgen an die Behörden betreffs Schulzahnkliniken zu gehen. Er betont noch, daß es nach Auffassung der Kinderärzte keine Erkrankungen infolge der Dentition gibt.

In seinem Schlußwort erwidert Herr Dr. Ritter, daß die Gelehrten sich über die Frage, ob es Erkrankungen infolge des Zahnwechsels gibt, noch nicht einig sind. Die Stadt Berlin wird nicht die Möglichkeit haben, alle zahnkranken Kinder behandeln zu können. Die anzustellenden Schulärzte sollen nur die Untersuchungen vornehmen und die Eltern auf die Defekte der Gebisse aufmerksam machen. Für wohlhabende Leute und Wohlfahrtsinstitute ist hier ein weites Feld gegeben, Legate zur Errichtung von Schulzahnkliniken zu spenden. Diese Institute könnten sicher auf städtische Zuschüsse rechnen.

Den zweiten Vortrag hielt alsdann Herr Baginsky über die Frage:

„Soll man während des Unterrichts im Winter die Fenster öffnen?"

Der Referent kommt zur Verneinung dieser Frage. Die teils infolge der Ausatmung der vielen Kinder, teils durch Ueberhitzung schlechte Luft im Schulzimmer bedarf allerdings der Erneuerung. Die natürliche Lüftung durch die Fensterlücken und durch die Wände und Türen reicht für ein Schulzimmer nicht aus, wenn eine Anzahl Kinder vorhanden ist. Wird jedoch ein Fenster geöffnet, so dringt die kalte Luft in das Zimmer hinein, senkt sich zunächst auf den Boden, drückt allmählich die warme Luft in die Höhe und treibt diese hinaus. Es kommt in jedem Falle ein Luftstrom zustande, der in dem Maße stärker ist, als die Differenz zwischen der kalten Außenluft und warmen Innenluft groß ist. Im Sommer gibt es kaum eine Differenz, deshalb nützt im Sommer oft das Oeffnen der Fenster gar nichts. Im Winter tritt dagegen ein mächtiger Luftstrom auf beim Oeffnen der Fenster, ein Luftstrom, der sich schon geltend macht durch die Wände hindurch, nur nicht so fühlbar ist, weil hier die Widerstände so groß sind, daß der Luftstrom zum Teil aufgehalten wird. Durch das Oeffnen der Fenster kommt es infolge des rapiden Luftwechsels zu heftigen Erkältungen derjenigen Schulkinder, die am Fenster sitzen. Die Bazillen werden infolge der durch die Erkältung herbeigeführten Unregelmäßigkeit in der Zirkulation mobil gemacht und es kommt je nach dem locus minoris resistentiae zu Halsentzündungen, Brustfell-, Lungen-, Ohrenentzündungen usw. Der Lehrer kann sich in der Klasse bei geöffnetem Fenster bewegen, während die Kinder an ihren Plätzen sitzen bleiben müssen. Die künstlichen Lüftungsverfahren, wie Aspirationsventilation, Pulsionsventilation sind bisher nur in sehr wenigen Schulen eingeführt, sie erfüllen auch oft ihren Zweck nicht; ihre Funktion wird sofort vernichtet, sobald ein Fenster aufgemacht wird. Referent tritt deshalb nachdrücklich dafür ein, die Fenster im Winter während des Unterrichts geschlossen zu halten und nur während der Zwischenpausen öffnen zu lassen. Zulässig ist allenfalls das Oeffnen hochgelegener Fensterklappen, durch welche die Luft im Zickzack langsam eindringen kann.

In der Diskussion hebt Herr Dr. Auerbach hervor, daß Lüftungsanlagen wegen ihrer Kostspieligkeit in den Schulen unverwendbar sind. Bei Klappeneinrichtungen an den Fenstern kann, wo Zentralheizung vorhanden, die eintretende Luft vorgewärmt werden.

Herr Direktor Kemsies wirft die Frage der Abhärtung auf; er kennt bei seinen Schülern keine Krankheitszustände, die infolge des Oeffnens der Fenster herbeigeführt sind.

Herr Schularzt Dr. Cohn bestätigt, daß die künstlichen Lüftungsanlagen oft versagen, die Heizung der Schulzimmer ist meist unzureichend. Die Klappenvorrichtungen an den oberen Fenstern funktionieren meist sehr gut, aber sie reichen nicht aus. Während des größten Teiles des Jahres ist es nach seiner Meinung möglich, die Fenster zu öffnen. Notwendig sei eine bessere Ausnützung der Zwischenpausen, die nach 45 Minuten Unterricht stets auf zehn Minuten bemessen werden

sollten. Bei solcher Einteilung würde jede Ventilationsanlage überflüssig werden.

Herr Prof. Keesebiter tritt ebenfalls dafür ein, die Pausen zur guten Lüftung des Schulzimmers zu verwenden.

Herr Rektor Rupnow empfiehlt, falls das Oeffnen der Fenster während des Unterrichts unvermeidbar sei, die Kinder sich während dieser Zeit im Klassenzimmer bewegen zu lassen.

Sitzung vom 20. November 1906, abends 8 Uhr, im Architektenhaus.

Vorsitzender: Herr Kemsies.
Schriftführer: Herr Th. Benda.

In seinem Vortrage über:

„Schule und Tuberkulose“

ging Professor Dr. Th. Sommerfeld davon aus, daß man die Tuberkulose, diesen mächtigen Feind der Menschheit, von allen Seiten zu umzingeln und zu erdrücken suchen muß und daß hierbei der Schule, die in diesem Kampfe noch ziemlich abseits steht, eine wesentliche Rolle mitzuspielen bestimmt ist. Nach der preußischen Sterbestatistik ergibt sich zweifellos, daß sich andauernd in jeder Schule stets eine recht erhebliche Anzahl von tuberkulösen Kindern befindet. Der zahlenmäßige Nachweis, inwieweit die Schule als Quelle der Infektion in Betracht kommt, ist allerdings recht schwer zu erbringen. Jedenfalls kann die Schule zur mittelbaren und selbst zur unmittelbaren Quelle der Tuberkulose werden. Es ist deshalb unerläßlich, daß Schädlichkeiten ferngehalten werden, welche den Körper schwächen. Dies kann die Schule bewirken, indem sie einerseits ihre eigenen Verhältnisse möglichst günstig ausgestaltet, andererseits durch Belehrung die Zöglinge zur gesundheitsgemäßen Lebensweise anhält.

Die Luft im Schulzimmer muß andauernd gut sein; das Tageslicht muß bequem Eingang finden, da die Sonne ein vortreffliches Desinfektionsmittel ist, um die Bazillen unschädlich zu machen. Decken, Wände und Boden des Zimmers müssen abwaschbar sein. Der Fußboden muß täglich gründlich gereinigt werden. Tische und Bänke müssen behufs Reinigung verschiebbar sein. Die Kinder dürfen selbstverständlich nicht selbst die Reinigung übernehmen, was auf dem Lande noch vielfach geschieht. Auf Lüftung und Heizung des Schulzimmers ist sorgfältig acht zu geben. Die Temperatur der Klasse ist im allgemeinen auf 15° R zu erhalten; nicht der Kalender, sondern die Witterungsverhältnisse müssen hier ausschlaggebend sein. Die Luft darf nicht zu trocken sein, um eine Reizung der Luftwege zu verhüten. Von hoher Bedeutung ist die Besetzung der Schulräume und die Haltung der Kinder. Ein Luftkubus von 45 cbm pro Person ist zu verlangen. Die Fenster müssen in jedem Falle in den

Zwischenpausen geöffnet werden, die Kinder müssen das Schulzimmer in der Pause verlassen; bei ungünstiger Witterung müssen sie sich in hellen, gut gelüfteten Korridoren oder in besonderen Wandelgängen aufhalten. Als Ausgleich gegen die schädliche Haltung kommt ferner die zweckmäßige Einrichtung der Schulbänke in Betracht. Lehrplan und Lehrmethode sind darauf zuzuschneiden, daß eine Ueberbürdung der Kinder vermieden wird und ihnen Zeit bleibt, sich im Freien zu ergehen. Zweckmäßig geleiteter Turnunterricht, Schulausflüge, in mäßigen Bahnen gehaltener Schwimm- und Rudersport sind von nöten. Diese Maßnahmen können der Tuberkulose einen gewissen Damm entgegensetzen.

Eine fernere Aufgabe der Schule ist es, die Kinder mit der gesundheitsgemäßen Lebensführung vertraut zu machen. Der Tuberkulose ist im naturwissenschaftlichen Unterricht mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Die Kinder sind über das Wesen der Tuberkulose und die Wege ihrer Verbreitung aufzuklären, damit sie sich selber schützen und andere nicht gefährden. Die Schule muß die Tuberkulosefälle ihrer Zöglinge kennen, sie muß sich diese Kenntnis verschaffen durch eine systematisch durchgeführte Musterung der Kinder und ständige Kontrolle seitens des Schularztes. Das sich zur Schulaufnahme meldende tuberkulöse Kind ist von der Einschulung zurückzustellen. Ist ein eingeschultes Kind während der Schulzeit erkrankt, so sind die Eltern über den Befund in Kenntnis zu setzen; der Schularzt muß die Eltern aufklären und mit ihnen die Maßnahmen zur Heilung des Kindes beraten. Entleert das Kind Auswurf, so muß es vom Schulbesuch ferngehalten werden, bis die Absonderung aufgehört hat. Ist diese Maßregel nicht durchführbar, so müssen diese Kinder vom Lehrer sorgfältig beobachtet werden, das freie Entleeren des Auswurfs oder das Speien in das Taschentuch ist ihnen bei Strafe zu verbieten. Die Anschaffung von Spuckfläschchen ist anzuordnen, bei Bedürftigkeit der Eltern müssen diese Fläschchen von der Stadtverwaltung zur Verfügung gestellt werden. In den Schulzimmern und Korridoren sind Spucknäpfe aufzustellen und deren Benutzung zu überwachen. Den Kindern ist zu verbieten, sich mit Bleistiften und Federhaltern auszuhelfen, weil diese Gegenstände noch oft in den Mund genommen werden. Die Benutzung gemeinsamer Trinkbecher ist streng zu verbieten. Sache der Schulleitung ist es, tuberkulöse Lehrer so lange von der Schule fernzuhalten, bis ihr Auswurf aufgehört hat. Dem Schularzt soll, wie bereits erwähnt, die Pflicht obliegen, die Eltern über die einzuschlagende Behandlung der Kinder zu unterrichten. Es stehen Lungenheilstätten, Seehospize, Ferienkolonien, Walderholungsstätten, Waldschulen zur Behandlung zur Verfügung. Die Bedeutung der Ferienkolonien ist sehr gering, weil die in Frage kommende Zeit zu kurz ist, um einigermaßen Erfolg zu erzielen. Das gleiche gilt von den Seehospizen, wenn nicht von vornherein auf eine Kurdauer von 3—6 Monaten Bedacht genommen ist. Am zweckmäßigsten sind die Lungenheilstätten, deren Zahl in Deutschland noch sehr klein ist. Als Notbehelf für diese wirken die Walderholungsstätten recht günstig. Eine große Bedeutung kommt auch den Waldschulen zu, deren Unterricht keineswegs die Wirkung der Kur beeinträchtigt.

Als letztes Geschenk kann endlich die Schule noch den Kindern

ihren Beistand leihen bei der Wahl des Berufs. In einem gemeinsamen Konsilium mit dem Schularzt und den Eltern soll die künftige Beschäftigung für die zu entlassenden Knaben und Mädchen ausgewählt werden.

Nach alledem ist also die Schule imstande, bei der Bekämpfung der Tuberkulose eine recht wichtige, zuweilen eine führende Rolle zu spielen. Daß sie dieses mit allergrößter Sorgfalt tun muß, dazu müßte sie die einfache Erwägung drängen: „Wer für unsere Kinder sorgt, sorgt für die Zukunft!"

Alsdann gab Herr Direktor Professor Kemsies einen Bericht über den Eindruck der vom Verein gestifteten Gesundheitsregeln auf Realschüler.

Die Art der Abfassung der Regeln erschien den Schülern sehr interessant; alle Schüler haben die Tafeln gern und mit Interesse gelesen. In der Unter- und Obertertia wurden die Tafeln zum Gegenstande einer halbstündigen Besprechung gemacht. Nach einem halben Jahre wurde festgestellt, was die Schüler davon behalten hatten. Es wurde ein Bericht in Form einer Klassenarbeit den Schülern aufgegeben, auch wurden die Tafeln zum Gegenstand eines Verhörs gemacht. Die Kinder gaben an, daß die Regeln schwer zu erlernen seien, weil ihnen die Gruppierung fehle; sie fügten auch einige neue Regeln hinzu, wie den täglichen Spaziergang. Beim Verhör ergab sich, daß die Schüler alles wußten, was in den Regeln stand. Die Nichtbeachtung der Regeln bezog sich hauptsächlich auf Alkohol und Nikotin; alle Schüler hatten schon geraucht. Durchgehends forderten die Schüler eine Begründung der Regeln.

Redner faßt seine Ausführungen dahin zusammen: Bei einer Neuanlage der Tafeln sollte berücksichtigt werden: 1. die Uebersichtlichkeit der Anordnung; 2. die Ergänzung der Regeln; 3. die Begründung der wichtigsten Regeln. Redner empfiehlt noch, derartige Enqueten auch in anderen Schulen vorzunehmen, da sich hierdurch eine Feststellung über das hygienische Wissen und Verständnis verschiedener Altersstufen ermöglichen lassen werde.

In der beiden Vorträgen gemeinsamen Diskussion weist Dr. Radziejewski darauf hin, daß die bei den Realschülern erzielten Erfolge bei den Gemeindeschülern nicht zu erwarten stehen, da den letzteren im Hause keine Anregung zur Betätigung der Regeln gegeben werde. Zunächst müsse für die Kreise gesorgt werden, welche erst hygienisch erzogen werden sollen.

Schularzt Dr. Bernhard ist der Ansicht, daß die Merktafeln nur verdienstvoll wirken können, wenn sich Lehrer und Leiter der Schulen finden, die sich auch darum kümmern, das Wissen in die Köpfe der Kinder zu bringen; auch der Schularzt kann zur Verbreitung des hygienischen Wissens bei seinen Schulbesuchen beitragen. In dem Kampfe gegen die Tuberkulose ist seitens der Schulen bisher noch nichts geleistet worden, obwohl die Zunahme der Sterblichkeit gerade im schulpflichtigen Alter vom 6.—15. Jahr eine sehr erhebliche ist. Die tuberkulösen Kinder werden zwar von der Einschulung zurückgestellt, müssen aber nach Ab-

lauf des gewährten Urlaubs, selbst wenn sich der Zustand nicht wesentlich gebessert hat, doch einmal eingeschult werden. Die Infektion findet bei der Mehrzahl der Kinder nicht in der Schule, sondern im Hause statt; deshalb werden ohne staatliche Wohnungsaufsicht kaum Erfolge zu erzielen sein.

Dr. Lennhoff hält es für notwendig, das Erforderliche im Kampfe gegen die Tuberkulose mit aller Schärfe zu betonen; ob zurzeit durchführbar oder nicht, dürfe keinen Gesichtspunkt bilden, die Forderung nicht vorzubringen. Die Merktafeln sollten in den Schulen immer wieder von neuem eingeprägt werden.

Alsdann werden noch einige Vorschläge zur weiteren Verbreitung der Gesundheitsregeln gegeben. Es wird empfohlen, die Gesundheitsregeln den Eltern bei Einschulung der Kinder zu geben, bei den Elternabenden von den Schulärzten Vorträge über die Regeln halten zu lassen, auch in der Form von Merkblättern in den höheren Schulen diese Tafeln anzubringen; durch den Verein zur Anregung zu bringen, daß den Kindern Aufsätze über einzelne Regeln gegeben werden, daß überhaupt in den Gemeindeschulen der Gesundheitspflege im Anschluß an den Lehrplan ein besonderer Raum gewährt werden möge.

Direktor Kemsies weist noch auf die Möglichkeit hin, die Regeln als Wandfries in den Klassen zu geben oder auch in die Schreibhefte eindrucken zu lassen.

Sitzung vom 4. Dezember 1906, abends 8 Uhr, im Hofmannhaus, gemeinsam mit der Deutschen Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege.

Herr Wehmer eröffnet die Sitzung mit dem Hinweis, daß die beiden Vereine heute zum dritten Male zusammen tagen, und spricht die Hoffnung aus, daß die gemeinsame Arbeit wieder wie bisher besonders anregend wirken möge.

Alsdann sprach Sanitätsrat Th. Benda über:

„Hygienische Trinkvorrichtungen."

Redner weist auf die großen gesundheitlichen Schädigungen hin, die durch einen gemeinsamen Trinkbecher in den Schulen, in Fabriken, auf den Bahnhöfen usw. angerichtet werden können. Diese Schädigungen liegen in der Uebertragung ansteckender Krankheiten, wie dies für den Abendmahlkelch Prof. Möller in seinen Untersuchungen dargetan hat. Redner hat durch den Bakteriologen Dr. Paul Sommerfeld praktische Untersuchungen anstellen lassen, um nachzuweisen, daß das Abspülen der Trinkbecher zur Ausschließung der gesundheitlichen Gefahren nicht genügt. Die Experimente wurden an drei Fällen von Diphtherie — zwei frischen Fällen, einem Rekonvaleszenten — angestellt. In allen Fällen erwies sich das zweimalige Spülen der Becher als durchaus ungenügend, denn in einem Falle fanden sich an dem Rand des Glases zahlreiche Diphtherie-

bazillen, in allen Fällen aber fanden sich mehr oder weniger zahlreiche Kokken, darunter auch solche pathogener Natur. Deshalb ist der gemeinsame Trinkbecher überall da, wo er nicht gründlich gereinigt werden kann, zu beseitigen. Von den besonders für die Schulen gemachten Verbesserungsvorschlägen verwirft Redner die Anordnung eines eigenen, in einem verschlossenen Schulschrank aufzubewahrenden Bechers für jeden Schüler, da auch hier die gründliche Reinigung aller Becher nicht vorgenommen werden könnte; er hält ferner den Papierbecher für unannehmbar, der monatelang mit Speichel und Speiseresten täglich verunreinigt und naß in einem Kuvert herumgetragen wird. Auch die Kosten — drei Pfennig inkl. Kuvert — würden sich bei zweimonatlichem Wechsel des Bechers zu hoch stellen. Auch ein dritter Vorschlag, die Hohlhand zum Trinken zu benutzen, muß abgewiesen werden, da die menschliche Hand stets stark bazillär verunreinigt ist. Dagegen empfiehlt er als einzige hygienisch einwandfreie Trinkart zur Versorgung größerer Menschenmassen das Trinken von sprudelndem Wasser direkt ohne Vermittlung eines Trinkgefäßes. Derartige Einrichtungen bestehen bereits in Italien, in den Vereinigten Staaten, je eine in Berlin (Kgl. Luisengymnasium in Moabit) und in Wien in einer Staatsrealschule. Das Wesentliche der Einrichtung besteht darin, daß aus einem Becken ein feiner Wasserstrahl bis zur Höhe von 5—10 cm emporsteigt, in einem kleinen Bogen in das Becken zurückfällt und in das Abflußrohr geht. Der Trinkende hat nur den Kopf über den Wasserstrahl zu beugen. Der allgemeinen Verbreitung dieser Brunnen stehen die bedeutenden Anschaffungskosten entgegen, da für größere Menschenmassen natürlich nicht ein Brunnen mit einem Wasserstrahl ausreicht; im Winter sind diese im Freien stehenden Trinkquellen in unserem Klima völlig ungeeignet.

Redner schlägt eine Konstruktion vor, die das Prinzip der Trinkbrunnen in ganz vereinfachter Form beibehält, unabhängig von der Jahreszeit funktionieren kann und finanziell und bautechnisch leicht ausführbar ist. In Schulen, Fabriken, Kasernen usw. sollen an den Wänden der Korridore im Anschluß an die Wasserleitung oder in Verbindung mit einem Reservoir nach aufwärts gebogene Röhren, etwa zehn nebeneinander, von geringem Querschnitt (3 mm) angebracht werden, aus denen feine Wasserstrahlen emporsteigen und in ein allen gemeinsames Abflußbecken zurückfallen. In den Schulen braucht das Wasser nur während der Zwischenpausen zu strömen, in Fabriken, Bahnhöfen müßte der Verschluß jedesmal geöffnet werden. Auf den Straßen ließen sich solche Trinkquellen leicht am Rande der Springbrunnen, an der Fassade der Häuser, oder für den Winter z. B. in den Wartehallen für Straßenbahnen anbringen. Der Wert der Einrichtung ist ein mehrfacher: sie ist hygienisch einwandsfrei, der Trinkende wird durch sie zu rationellerem Trinken gezwungen; in gesundheitsschädlichen Gewerbebetrieben wird das so dringend erforderliche Mundausspülen sehr erleichtert; und schließlich wird vielleicht infolge dieser Einrichtung dem Alkoholismus entgegengewirkt.

Alsdann spricht Herr E. Haumann, Direktor an der Pflichtfortbildungsschule, über das Thema:

„Die Organisation der Berliner Pflichtfortbildungsschule und die Anforderungen, die sie an die Arbeitskraft der Schüler stellt."

Redner geht davon aus, daß sich zutreffende Schlüsse betreffs des zweiten Teiles des Themas nur aus der genauen Kenntnis der Verhältnisse ziehen lassen, und gibt deshalb eine ausführliche Uebersicht über die Organisation der Pflichtfortbildungsschule, deren inneres Wesen und ihre Aufgaben Höhere Anforderungen an Wissen und Können, andererseits aber mangelnde Gelegenheit zu ihrer Erlangung haben mit Notwendigkeit zur Errichtung der Pflichtfortbildungsschule geführt, welche im Gegensatz zur allgemein bildenden Schule, der Gemeindeschule, eine Berufsschule ist, ihre Wissensstoffe nur aus dem Beruf entnimmt oder nur auf den Beruf bezieht. Der Unterricht in der Pflichtfortbildungsschule bietet dem Lehrling eine Ergänzung der Meisterlehre in technologischer, kaufmännisch-wirtschaftlicher und staatsbürgerlicher Hinsicht. Durch die Stoffauswahl und die Art des Unterrichts wird dafür gesorgt, daß an die Arbeitskraft der Schüler nicht zu große Anforderungen gestellt werden. Die Schüler haben wöchentlich vier Stunden, falls sie am Zeichnen teilnehmen müssen, sechs Stunden Unterricht. Die Bestimmung der geeignetsten Zeit für den Unterricht ist in vielen Fällen sehr schwer. Am zweckmäßigsten wäre natürlich, den Unterricht früh, vor der Arbeit in der Werkstätte, zu erteilen. Die feste Regelung der Unterrichtszeiten wird sich erst ermöglichen lassen, wenn die Pflichtfortbildungsschule über eigene Lehrer und eigene Schulhäuser verfügen wird. Die Pflichtfortbildungsschule ist nicht nur eine Angelegenheit bestimmter Berufskreise, sie ist eine Angelegenheit der Allgemeinheit, und deshalb kann sie nur gedeihen, wenn sie getragen wird von der verständnisvollen und opferwilligen Teilnahme und Fürsorge aller Kreise der Bevölkerung. Die Schulhygieniker werden bei der Betätigung ihres Interesses für die Pflichtfortbildungsschule im allgemeinen auch leicht die besonderen Aufgaben für ihre Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege herausfinden.

Diskussion:

Herr Dr. Muskat wünscht Auskunft über die Strafmittel der Direktoren, um Störungen des Unterrichts zu verhüten.

Herr Direktor Haumann erwidert, daß bisher in sehr wenigen Fällen Schwierigkeiten entstanden sind. Meist genügte eine väterliche Ermahnung seinerseits, wenn die Kraft des Lehrers nicht ausreichte, dem Schüler sein Unrecht zu zeigen. Die Pflichtfortbildungsschule kann nur als Berufsschule vor den Schwierigkeiten der Disziplin bewahren; natürlich kommt alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an. Dem Lehrling soll die Schule eine Heimstätte werden. Strafen können gegen die Arbeitgeber, Schüler und eventuell auch gegen die Eltern verfügt werden. Falls die Arbeitgeber den Bestimmungen des Ortsstatuts zuwiderhandeln, so erhalten sie Strafmandate bis zur Höhe von 20 Mark. Gegen die Schüler steht der

Schule noch kein offizielles Strafmittel zur Verfügung, auf polizeilichem Wege kann eine Geldstrafe gegen den Schüler angeordnet werden. In der Haumannschen Schule war die Zahl der Strafanträge gegen die Schüler sehr gering, gegen die Arbeitgeber betrug sie seit April etwa 100.

Herr Hauptmann v. Ziegler tritt dafür ein, den Zeichenunterricht öfters ins Freie zu legen.

Direktor Haumann erklärt dagegen, daß der Unterricht in den allermeisten Fällen an den Zeichensaal gebunden sei. Das Arbeiten in der Natur liegt nicht im Rahmen der Fortbildungsschule.

Herr Prof. Baginsky ist der Ansicht, daß man von schulhygienischer Seite aus vor ganz neuen Aufgaben stehe, da es sich um in der Pubertät stehende Kinder bei den Pflichtfortbildungsschulen handelt. In Zukunft wird man sich mit diesem Gegenstand eingehender befassen müssen. Er sieht nicht ein, weshalb man nicht das fachmännische Zeichnen ins Freie verlegen kann; nach seiner Ansicht sollte der Unterricht auch so organisiert werden, daß gewisse allgemeine Unterrichtsgegenstände den Schülern gemeinsam erteilt werden.

Herr Regierungsrat und Gewerbeschulrat Dr. Mayer ist im Gegenteil der Ansicht, daß die Schule in erster Reihe immer wieder den Beruf betonen muß. Je mehr die Berufskunde spezialisiert werden kann, desto besser wird es sein. In mittleren Städten wird es allerdings möglich sein, daß der allgemeine Unterricht für größere Gruppen von Schülern zusammengefaßt wird. Das Ideal ist jedenfalls, daß man die Schüler in einer Klasse nur von einem Beruf hat. Die ungeteilte Schulzeit hat nach seiner Ansicht große Bedenken, in pädagogischer Hinsicht ist sehr zu wünschen, daß die jungen Leute im Alter von 14—17 Jahren vielleicht dreimal wöchentlich in die Schule kommen. Zwei Rechenstunden hintereinander ist nach ihm eine Zumutung, die man nicht ungestraft wird an die Schüler stellen können. Das Fachzeichnen muß unter Aufsicht des Lehrers und nur an einem Zeichentisch im Saale erfolgen. Er weist noch auf die Notwendigkeit für die Pflichtfortbildungsschule hin, eigene Räume zu haben, da auch für die erwachsenen Menschen die Tische und Sitze anders eingerichtet werden müssen.

Frl. Dr. Profé hält es für dringend erforderlich, auch für Mädchen Pflichtfortbildungsschulen einzurichten, da diese im gewerblichen und kaufmännischen Leben sehr unter einer schlechten Ausbildung leiden.

Herr Dr. Radziejewski hebt hervor, daß gesundheitliche Schädigungen besonders in der Zeit der Pubertät auftreten. Man sollte deshalb dafür sorgen, daß die Schüler in dieser Zeit weiter Turnunterricht genießen.

Herr Oberlehrer Dr. Junge vertritt die Ansicht, daß das spezielle Rechnen besonders anregend wirkt und daß deshalb die beiden Rechenstunden hintereinander nicht zur Ermüdung führen werden.

Herr Direktor Haumann fügt noch im Schlußwort hinzu, daß die Einrichtung von Pflichtfortbildungsschulen für Mädchen nur verschoben ist und wahrscheinlich Ostern 1908 die Eröffnung erfolgen soll. Die Pflichtfortbildungsschulen besitzen schon fünf freie Schulhäuser, die Stadt konnte beim besten Willen in der Kürze der Zeit

noch keine eigenen Schulhäuser erbauen. Es ist in Aussicht genommen, einen Leseraum einzurichten, jeden zweiten Sonntag soll vor den Schülern ein Vortrag gehalten werden, gemeinsame Ausflüge sind beabsichtigt, so daß die Schüler in der Schule eine Heimstätte finden werden. Gelegenheit zum Turnen finden die Schüler reichlich in den bereits bestehenden großen Turnvereinigungen. Es ist auch Vorsorge getroffen, daß in allen Klassen Unterricht in der Gesundheitslehre erteilt wird.

Die Diskussion zu dem Vortrag des Herrn Sanitätsrat Dr. Th. Benda über „Hygienische Trinkvorrichtungen" fand in der Februarsitzung der „Deutschen Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege" statt.

Herr Hermann Scherk bezeichnet den Vorschlag Bendas als unzweckmäßig und hält es auf Grund der im Luisengymnasium in Moabit gemachten Erfahrungen für ausgeschlossen, daß diese Einrichtung eine allgemeine werden könnte. Er empfiehlt die von ihm zurzeit beim Magistrat von Berlin in Vorschlag gebrachten Taschenbecher aus wasserdichtem Papierstoff, welche im Kuvert, das öfters gewechselt werden muß, monatelang getragen werden können, ohne schmutzig zu werden. Eine Elberfelder Firma liefert diese Becher mit 15 Mk. pro Tausend. Redner bittet, auch seinen dem Magistrat im Jahre 1906 gemachten, aber abgelehnten Vorschlag in Erwägung zu ziehen, ob nicht den Trinkhallengesellschaften bei Nachsuchung von Konzessionen die Bedingung auferlegt werden sollte, frisches Wasser zu billigstem Preise abzugeben.

Herr Benda (Schlußwort) erwidert, daß er den Trinkbrunnen auf dem Hofe des hiesigen Luisengymnasiums mehr oder weniger als Spielerei bezeichnet und aus verschiedenen Gründen einer allgemeinen Einführung desselben widerraten habe. Er habe doch in seinem Vortrag eine andere Art von Trinkvorrichtungen vorgeschlagen. Die Kosten der Papierbecher würden sehr erhebliche sein, da es mit der einmaligen Anschaffung, wie erwähnt, nicht abgetan ist und der Becher mindestens fünfmal im Jahre erneuert werden müßte.

Ordentliche Hauptversammlung

vom 22. Januar 1907, abends 8 Uhr, im Architektenhaus.

Vorsitzender: Herr Baginsky.
Schriftführer: Herr Benda.

Herr Baginsky gibt zunächst den Jahresbericht. Er weist darauf hin, daß der Verein auch in diesem Jahre wieder in Vorträgen und Diskussionen manche wichtige Frage in Behandlung genommen habe. Das ergebe sich aus den Sitzungsthemen, die Redner einzeln aufführt. Die hygienischen Merktafeln des Vereins haben überall große Anerkennung gefunden. Mit der Verlagshandlung Quelle & Meyer ist inzwischen ein Vertrag zustande gekommen, wonach die Firma die Vervielfältigung der Tafeln übernimmt. Auch das preußische Kultusministerium hat sich für die Tafeln interessiert, will sich zunächst aber noch abwartend

verhalten. Der Verein ist jedenfalls in der Oeffentlichkeit zu guter Wirksamkeit gelangt. Der Vorsitzende schließt seinen Bericht mit einem Nachruf an die verstorbenen Mitglieder Dr. Wolf Becher und Geheimrat Dr. Hermann Cohn-Breslau.

Herr Silex gibt alsdann den Kassenbericht. Der Verein hatte Ende 1905 einen Ueberschuß von 850 Mk. zu verzeichnen. Unter Hinzurechnung dieses Ueberschusses beliefen sich die Eingänge des Jahres 1906 auf 1416 Mk., die Ausgaben auf 1153 Mk., so daß Ende 1906 ein Kassenbestand von 263 Mk. verbleibt. Die Decharge wird bewilligt.

Die Neuwahl des Vorstandes ergibt Wiederwahl durch Akklamation. Statt des ausgeschiedenen Prof. Dr. Lehmann wird Frl. Dr. Profé vorgeschlagen und gewählt.

Herr Baginsky spricht alsdann über:

„Körperliche Uebungen während des Unterrichts."

Gegen zweckmäßig ausgeführte Freiübungen mitten in den Stunden wird, wie Redner ausführt, kein verständiger Schulhygieniker etwas einzuwenden haben. Das Sitzen, selbst in der bequemsten Haltung, ist eine ermüdende Tätigkeit, und es ist gewiß nur von Vorteil, die Kinder auf kurze Zeit aus dieser ermüdenden Haltung herauszubringen. Dagegen können die Turnstunden schädlich wirken, welche zwischen die Stunden geistiger Arbeit eingeschoben werden. Die Muskeln haben physiologisch eine bestimmte Leistungsfähigkeit; sie werden nicht nur ermüdet durch die Tätigkeit, die ihnen durch die Funktion zukommt, sondern auch durch die geistige Arbeit. In der Muskelermüdung ist somit zugleich ein Maß der geistigen Ermüdung zu finden. Nach angestellten Messungen hat sich ergeben, daß die Turnstunden mehr ermüden als geistige Arbeit. Messungen mit dem Ergographen ergaben, daß die Muskeln am allermeisten versagten, wenn körperliche und geistige Uebungen auf einen Schultag zusammenfielen. Somit ist große Vorsicht geboten mit der Einrichtung von turnerischen Uebungen zwischen den Unterrichtsstunden.

Herr Hauptmann v. Ziegler glaubt, daß die Ermüdung bei unserem Turnunterricht in den Prinzipien desselben begründet sei, und daß man zu dem bewährten griechischen Turnunterricht zurückkehren müßte.

Herr Keesebiter pflichtet den Ausführungen Baginskys bei. Statt der dritten Turnstunde hätte eine Spielstunde zur Einführung gelangen sollen. K. läßt im zweiten Teil der Unterrichtsstunde die Fenster öffnen, die am Fenster sitzenden Schüler beiseite treten und zwei Minuten hindurch Freiübungen machen. Die Schüler werden hierdurch vollständig frisch.

Herr Muskat empfiehlt körperliche Uebungen und Bewegungsspiele in den Freiviertelstunden. Vielleicht lassen sich auch Uebungen nach Art der schwedischen Gymnastik (passive Bewegungen) anstellen.

Herr Junge tritt dafür ein, in der Oeffentlichkeit bekannt zu geben, unter welchen Bedingungen die Fenster während des Unterrichts im Winter geöffnet werden können.

Herr Silex hält die Nachteile der Turnstunde, selbst während der Stunden geistigen Unterrichts, nicht für so groß. Nach seiner Meinung kommt es wohl wesentlich auf die Art des Turnunterrichts an, ob er er-

müdend wirkt oder nicht. Er wie auch die Herren Keesebiter und Baginsky sowie Frl. Dr. Profé wenden sich gegen die empfohlenen passiven Bewegungen und treten für die möglichst freie Bewegung der Schüler in den Zwischenpausen ein.

Herr Baginsky regt an, seitens des Vereins Erhebungen über die unzureichende Ernährung armer Schulkinder anstellen zu lassen und Maßnahmen zu erwägen, wie in dieser schulhygienisch sehr bedeutsamen Frage geholfen werden kann. Sein Vorschlag, eine Kommission ad hoc zu ernennen, wird angenommen. Nach kurzer Debatte werden in diese Kommission die Herren Baginsky, Benda, Strelitz, Lennhoff, Fischer und Auerbach entsandt.

Sitzung vom 26. Februar 1907, abends 8 Uhr, im Bürgersaal des Rathauses.

Vorsitzender: Herr Kemsies.
Schriftführer: Herr Benda.

Herr Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Eulenburg:

„Schülerselbstmorde."

(Der Aufsatz ist in extenso im Heft 1/2 der Zeitschrift abgedruckt und liegt den Verhandlungen bei.)

Diskussion:

Herr Dr. Muskat fragt an, ob bei der Statistik auf etwaige körperliche Gebrechen der Kinder geachtet worden sei, da bekanntlich solche Kinder viel empfindlicher gegen Unbilden seien, die ihnen zugefügt werden. Diese Frage sei von außerordentlicher Bedeutung nicht nur für die Selbstmorde, sondern auch für die ganze seelische Entwicklung der Kinder.

Herr Eulenburg gibt das Vorkommen derartiger Fälle zu und erklärt sich bereit, bei der noch nicht abgeschlossenen Bearbeitung des Aktenmaterials auf diese Frage seine Aufmerksamkeit zu richten.

Herr Kemsies regt eine Vervollständigung der Statistik dahin an, auch die Fälle zu zählen, wo Neigung und Dispositionen zu Schädigung der Person, nicht zum Selbstmord, führen (Davonlaufen junger bestrafter Leute usw.).

Herr Eulenburg glaubt, daß sich noch manches dem ihm vorliegenden Material in dieser Beziehung entnehmen lassen werde, wenn auch die Akten bezüglich des Vorlebens nicht sehr ergiebig seien.

Sitzung vom 19. März 1907, abends 8 Uhr, im Architektenhaus.

Vorsitzender: Herr **Baginsky**.
Schriftführer: Herr **Bernhard**.

Herr **Kemsies**:

„**Zur Frage der sexuellen Aufklärung der Jugend.**“

Herr **Baginsky** teilt einleitend mit, daß in einer früheren Sitzung eine sehr eingehende Diskussion über die sexuelle Aufklärung der Jugend stattgefunden habe und alle vier Redner darin übereingestimmt hätten, daß etwas in dieser Frage getan werden müsse. Zurzeit sei eine Kommission mit den Vorarbeiten betraut worden, diese habe sich jedoch noch nicht in Tätigkeit gesetzt, weil man sich nicht über die Art des Vorgehens einig gewesen sei und Herr Kemsies zuvor noch einige Thesen habe geben wollen.

Herr **Kemsies** legt zunächst noch einmal den Gang der vier Referate und der Diskussion über die Frage der sexuellen Aufklärung dar. In der Oeffentlichkeit seien inzwischen zustimmende und ablehnende Aeußerungen zu dieser Frage bekannt geworden. Dr. Flachs wendet sich gegen die frühzeitige Aufklärung der Jugend. Auch in bezug auf die Frage, wann die Aufklärung erfolgen solle, seien Meinungsverschiedenheiten vorhanden, vor allem aber bezüglich des Punktes, ob die sexuelle Aufklärung das treffe, was der Verein beabsichtige, nämlich die sexuelle Erziehung der Kinder. Inzwischen habe sich auch die Deutsche Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten dieser Frage angenommen und für ihren am 24. und 25. Mai cr. in Mannheim tagenden Kongreß zehn Referenten bestellt, welche diese Frage für niedere und höhere Schulen behandeln sollen. Von diesem Verein sei auch die einschlägige Literatur zusammengestellt worden, welche weit über 100 Bücher bereits umfaßt. Die Gesellschaft der deutschen Naturforscher und Aerzte verhalte sich ablehnend und wünsche nicht die Aufklärung, auch die Wiener Gesellschaft für Schulgesundheitspflege habe eine ablehnende Stellung eingenommen. Redner bespricht alsdann noch eine in neuester Zeit erschienene beachtenswerte Schrift von Höller, welcher von gesellschaftlich ästhetischen und ethischen Gesichtspunkten sowie vom hygienischen Standpunkt aus für die sexuelle Aufklärung eintritt und den Lehrer als Aufklärer bevorzugt, während Geistlicher und Arzt mitwirkende Kräfte sein sollen; nach ihm soll der Unterricht in der Naturgeschichtsstunde erfolgen.

Redner stellt alsdann folgende 8 Thesen zur Diskussion:

1. Während der Kinder- und Entwicklungsjahre soll durch das Vorstellungs-, Gemüts- und Willensleben der Sexualtrieb idealisiert werden.

2. Die gelegentliche sexuelle Aufklärung in Schule und Haus ist daher genau zu regeln.

3. Die wichtigsten Entwicklungsvorgänge der Pflanzen und Tiere bis hinauf zu den Säugern sind in der **höheren Lehranstalt** in exakter Weise auf allen Stufen zu behandeln, Begattungsvorgänge indessen grundsätzlich auszuschließen.

4. In den unteren Klassen sind die Begriffe: männliches, weibliches Geschlecht, Eltern, Vaterschaft, Mutterschaft, Bestäubung, Befruchtung, Außen- und Innenbefruchtung aus den Tatsachen abzuleiten.

5. Die tierischen Fortpflanzungsorgane werden nicht beschrieben, jedoch werden sexuell-prophylaktische Weisungen in geeigneter Form und in geeigneten Momenten angebracht und durch ethische und ästhetische Darlegungen vertieft.

6. In den Mittelklassen ist gleichzeitig auf die Gefahren sexueller Verfehlungen hinzuweisen.

7. In den oberen Klassen werden die mikroskopischen Vorgänge der Zell- und Kernteilung, der Eibefruchtung, und ihre Bedeutung für Vererbung, natürliche und künstliche Auslese ausführlich dargelegt.

8. Für Abiturienten werden Belehrungen über Begattungsvorgänge bei den Säugetieren, über die Gefahren sexueller Verfehlungen und Ausschweifungen, sowie über die intrauterine Entwicklung des Fötus empfohlen.

Diskussion:

Herr Dr. Wreschner spricht sich ebenfalls dafür aus, daß die Belehrung auf naturwissenschaftlicher Basis stattfinden soll, dagegen ist er nicht mit These 8 einverstanden. Der Abgang der Schüler ist zwar eine sehr geeignete Zeit, um ihnen die Gefahren des Lebens vorzuführen, trotzdem hält er es für unnötig, die Begattungsvorgänge zu lehren. Unnötig einmal deshalb, weil die meisten Schüler bereits aufgeklärt sind, und zweitens deshalb, weil es sehr peinlich ist, jungen Leuten gegenüber derartige Dinge in extenso zu behandeln, wo man doch nicht individualisierend vorgehen kann. Ob These 7 schon in der Sekunda und Prima darzulegen ist, möchte Redner bezweifeln. Er vermißt einen Hinweis auf die Volksschule, und doch ist dieser Teil der wichtigste. Gerade in den Volkskreisen ist die Aufklärung seitens der Eltern nicht möglich. Es ist vor allem eine individualisierende Aufklärung anzustreben. Der Arzt kann die Aufklärung nicht geben, weil es das Institut der Familienärzte kaum mehr gibt. Der Lehrer wird auch nicht immer die Schüler so genau kennen, daß er es wagen kann, die Vorgänge darzustellen. Es blieben also die Eltern übrig, mit deren Aufklärung begonnen werden müßte. Von großer Wichtigkeit für die Lösung der ganzen Frage ist auch die Wohnungsfrage, in welcher allerdings nur der Staat helfend eingreifen könnte.

Herr Dr. Bernhard erklärt sich mit den Thesen im großen Ganzen einverstanden. Der naturwissenschaftliche Unterricht hat eigentlich mit der sexuellen Aufklärung nur einen gewissen losen Zusammenhang, der springende Punkt ist der direkte Hinweis auf das Sexuelle beim Menschen. Er hält es für unendlich schwierig, auf schlechte Leistungen oder blasses Aussehen hin die Schüler zu examinieren, und erachtet es für richtiger, die Kinder, bei denen der Verdacht auf Onanie besteht, den Eltern zu

nennen. These 5 und 6 berühren sich; es erscheint stets geeigneter, den Eltern Mitteilung zu machen, bevor der Lehrer eingreift. Die Abiturientenbelehrung ist sehr zweckmäßig, auch in einigen Schulen bereits zur Einführung gelangt. In manchen Schulen ist es den Eltern freigestellt, daran teilzunehmen. Das Material der Gemeindeschulen ist unendlich different, und hier ist es viel notwendiger, die sexuelle Aufklärung vor dem Abgang aus der Schule zu geben, da die entlassenen Schüler sofort ins Leben eintreten und mit älteren Arbeitskollegen sofort zusammenarbeiten.

Herr Prof. B a g i n s k y hat seinen negierenden Standpunkt nicht aufgegeben. Vom naturwissenschaftlichen Unterricht zum sexuellen Leben gibt es keine Brücke. Der naturwissenschaftliche Unterricht soll so tief wie nur möglich sein, aber den Begattungsvorgang und alles, was sich auf den Menschen bezieht, sollte man daraus fortlassen. Durch Aufklärung werden die Kinder niemals von Verfehlungen zurückgehalten werden, nur durch dauernde geistige und körperliche Beschäftigung bis zur Ermüdung können sie abgelenkt werden. In der Sekunda und Prima erwacht schon das Sittlichkeitsmoment, und die jungen Menschen fangen an, sich zu beherrschen. Ein dringendes Gebot ist, die Jünglinge und Mädchen vor dem Schulabgang auf Schäden aufmerksam zu machen, denen sie entgegengehen. Redner hält das Aufwerfen der Frage der sexuellen Aufklärung für nichts weiter als eine Modesache, der Sexualunterricht muß heraus aus der Schule, er hat nichts mit der Schule zu tun.

Herr Dr. W r e s c h n e r kann den negierenden Standpunkt Baginskys nicht billigen. Durch Aufklärung können die Kinder sehr wohl vor Schaden bewahrt werden. Der Schaden der Masturbation ist gar nicht so gering anzuschlagen und legt ohne Zweifel oft den Grund zu Nervenkrankheiten, welche später zum Ausbruch kommen. Der echte Masturbant wird, selbst wenn er bis zur Ermüdung beschäftigt wird, nicht von seiner Gewohnheit lassen. Bei ernster Belehrung dürften sich diese Kinder aber doch beeinflussen lassen.

Herr K e m s i e s ist der Ansicht, daß sittliche Einsicht auch sittliche Willensvorgänge nach sich ziehen kann, daß sexuelle Einsicht auch ein gewisses sexuelles Verhalten zur Folge haben kann. Sittliche Kräfte werden nur durch Vorstellungen ausgelöst. Weil die Vorstellung ein Ausgangsglied ist für Handlungen, deshalb ist die Aufklärung anzustreben. Darunter ist die Aufklärung über anatomisch-physiologische Vorgänge, über hygienische und die anschließenden ethischen und ästhetischen Fragen zu verstehen. Redner vermag nichts von seinen Ausführungen zurückzunehmen, die heutige Diskussion gibt ihm sogar Veranlassung, seinen Standpunkt noch zu verschärfen und zu vertiefen.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Donnerstag, den 27. April 1906.
Beginn: 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Dr. Curt Adam ist ausgetreten.
Herr Gramzow spricht über:

„Fechner."

Die nachkantische Philosophie von Fichte bis Schopenhauer sucht die Identität von Leib und Seele nachzuweisen. Fechner sagt: Die wissenschaftliche Erklärbarkeit der Welt setzt ausnahmslose Herrschaft der Weltgesetze voraus. Die Folge wäre ein starrer Ursachenzusammenhang. Gilt dieser Ursachenzusammenhang nur für die Körperwelt, dann bleibt ein unheilbarer Riß zwischen Körper- und Geisteswelt. Gilt der Ursachenzusammenhang nur für Empfindungen und Vorstellungen, dann gibt es kein Wissen von der äußeren Wirklichkeit. Um auf ein letztes umfassendes Gesetz zu kommen, formuliert Fechner für die Begriffe Bewegung und Gesetz, ferner Empfindung und Bewußtsein neue Fassungen: Gesetz von Ursache und Wirkung. Wie sich die Umstände, die als Ursache gelten sollen, wandeln, ist gleichgültig. Sie ziehen bestimmte Erscheinungen als Wirkungen nach sich. Ursachen sind nur vorhanden beim Geschehen. Wo Geschehen, da Bewegung, wo Bewegung, da setzt das Denkbedürfnis der Menschen eine Ursache. Die Kraft an sich ist nichts Wahrnehmbares, wir nehmen nur Bewegungen wahr, Kraft ist eine Hypothese. Diese Bewegung gilt für das ganze Universum, für die organische und anorganische Welt. In die Stoffwechselprozesse des Organismus werden anorganische Prozesse hineingezogen. Die Grenzen ziehen wir nach dem Zweck, nach der Verhältnismäßigkeit, damit wir die praktische Teilerscheinung entdecken.

Daß wir Bewußtsein haben, ist eine Tatsache. Weil wir Bewußtsein haben, werden wir unserer selbst bewußt, wissen wir, daß die Welt da ist. Wir dürfen nicht fragen: Wie kommt das Bewußtsein in die Welt? Wir müssen fragen: Wie kann etwas ohne Bewußtsein bestehen? Daß ich mit Bewußtsein bestehe, ist kein Rätsel. Fechner erweitert den Bewußtseinsbegriff nach unten. Das spezifisch menschliche Bewußtsein geht den Bewegungen des Gehirns parallel. Indessen ist ein Bewußtsein geringeren Grades denkbar, weniger kompliziert als das menschliche Bewußtsein. Jedes Geschehen ist von der einen Seite gesehen physisch, von der anderen Seite gesehen psychisch. Wer sieht, wer das beobachtende Subjekt ist, sagt Fechner nicht. Die ganze Welt ist ein Stufenbau psychophysischer Wesen. Alles Geschehen ist physisch, es untersteht dem Ursachen- und Wirkungsbegriff, es ist psychisch, wir erklären die Natur nach Zwecken.

Zweck heißt bei Fechner nicht Absicht, Absicht ist nur auf der hohen Stufe des Menschen anzunehmen; es kann etwas zweckvoll sein, ohne daß eine zwecksetzende Absicht im Sinne unseres Bewußtseins festzustellen wäre. Jede Zweckursache wirkt als End- oder Finalursache.

Im Gegensatz zu der spekulativen Philosophie, welche von einem einzigen Prinzip ausgehend die Einzelheiten aus dem Begriff herleitet, geht Fechner von der Gesamtheit der Erfahrungen, der Einzelerkenntnis aus und sucht diese zusammenzufassen. Fechner ist Schöpfer der induktiven Metaphysik geworden.

Fechner illustriert die Allbeseelung der Natur in folgender Weise: Daß Tiere, z. B. Hunde, welche eine der menschlichen ähnliche Organisation besitzen, Empfindung haben, nehmen wir wahr. Den Pflanzen schreiben wir wegen der anders gearteten Organisation nicht Empfindung zu, weil ihnen die willkürliche Bewegung, die Nervenorgane und Sinnesbewegungen fehlen. Indessen die Grenze zwischen Tier und Pflanze besteht nicht, Empfindung muß nicht an ein Nervensystem gebunden sein, die Pflanzen handeln nach Zwecken, sie durchsuchen den Boden nach Nahrung, treffen unter den vorhandenen Nahrungsstoffen Auswahl, drängen sich zum Lichte, arbeiten an einer Art von Fortpflanzung. Der tierische Körper ist zentralisiert, vom Zentralnervensystem sind alle Funktionen des Körpers einheitlich geregelt. Im Pflanzenkörper ist Dezentralisation. Der Pflanze als einem ganzen Organismus kann Bewußtsein nicht zukommen, sondern nur der Zelle. Dieses Zellbewußtsein schließt aber ein einheitliches Lebensbewußtsein der Pflanze nicht aus. Die Pflanze hat einen Trieb zur Freiheit. Dieser liegt in der Unregelmäßigkeit der Pflanze. Freiheit heißt: das Lebewesen empfindet den Antrieb zu einer Tätigkeit als einen eigenen Antrieb.

Dieselbe Gesetzmäßigkeit, dieselben Kräfte lassen sich nachweisen in der kleinen Welt der Atome, wie in der Sternenwelt des Alls. Fechner zieht daraus den Analogieschluß, daß die Weltkörper beseelte Körper sind, indessen sei die Erde nicht als vergrößerte Menschenseele aufzufassen, sondern als ihrem eigenen Organismus angemessene Seele. Die Erde sei das größere System, das die kleinere Seele umschließt. Die Erde müsse schon aus dem Grunde ein Individualleben besitzen, weil aus ihrem Schoße viele bewußte Geschöpfe hervorgehen. Unsterblichkeit sei nichts weiter als einheitlicher Fortbestand der Wirkung, die Geschöpfe gehen in den Schoß der Erde zurück.

Psychische und physische Vorgänge gehen einander parallel, sind zwei Seiten desselben. Die Gesetzmäßigkeit des einen Vorganges bedingt die des anderen. Fechner hat den Versuch gemacht, die Empfindung zu messen. Er sagt: Wir können nur Größen durch gleiche Größen messen. Wir können nicht Längen durch Gewichte messen. Das Maß der Empfindungen werde gefunden durch den Zuwachs, der nötig sei, damit eine Empfindung stärker sei als eine, die vorhergehe.

Bis dahin war man der Meinung, daß, wenn eine absolute Reizgröße zu einem Reiz hinzutritt, die Empfindung um dieselbe wachse. Ernst Heinrich Weber hat diese Ansicht bereits erschüttert. Reiz ist Bewegung in der Außenwelt. Gewöhnlich ist der Reiz mit einer Empfindung

verbunden. Es gibt auch Reize, mit denen keine Empfindung verbunden ist. Jeder Reiz muß eine gewisse kleinste Größe erreichen, wenn er eine Empfindung auslösen soll. Diese kleinste Größe ist die Reizschwelle. Diese Reizschwellen suchte man festzustellen. Soll ein Reiz von einem andern unterschieden werden, dann muß auch der Reizunterschied eine gewisse Größe erlangt haben. Diese Unterschiedsschwelle gibt das Maß der Empfindungen ab. Die Empfindungen wachsen wie die natürlichen Zahlen in arithmetischer Progression, die Reize wachsen wie die Logarithmen der natürlichen Zahlen. Die Empfindung wächst wie der Logarithmus des Reizes (Weber-Fechnersches Gesetz). Dieses Gesetz ist die Grundlage der experimentellen Psychologie geworden. Es gilt nicht ausnahmslos, sondern nur für mittlere Empfindungsstärken.

In der Aesthetik lehrt Fechner, daß dasjenige, was schön sein soll, eine gewisse Größe haben muß. In der Kunst müssen die verschiedenen Mittel, die für sich allein niemals zu einem ästhetischen Eindruck führen, miteinander so verbunden werden, daß sie einen ästhetischen Eindruck hervorrufen. (Prinzip der ästhetischen Hilfen.) Drei Prinzipien: 1. Harmonische Verschmelzung der Teile, keine Widersprüche; 2. Wahrheit: man darf nichts Unmögliches verlangen; 3. Klarheit: alles Einzelne muß sich dem Ganzen unterordnen, darf ihm nicht widersprechen. Subjektiv ist der ästhetische Charakter bestimmt durch den assoziativen Charakter. Mit einem bestimmten Eindruck, z. B. der Apfelsine, assoziieren sich die verschiedensten Bewußtseinselemente, die wir in uns haben. Diese Bewußtseinselemente nennt Fechner den assoziativen Charakter.

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluß der Sitzung 9 Uhr 50 Min.

Berichte und Besprechungen.

Ferdinand Burckhardt: Psychologische Skizzen zur Einführung in die Psychologie. 6. Auflage. 1903. 318 Seiten.

Das Buch ist speziell mit Rücksicht auf die Pädagogik verfaßt. Der Titel ist insofern nicht ganz richtig, als das Buch eigentlich ein abgeschlossenes Lehrbuch darstellt. Es schließt sich im ganzen der Herbartschen Psychologie an, wenn es auch nicht streng auf Herbartschem Boden steht. Die allerdings sehr populäre Form rechtfertigt sich durch den Zweck des Buches. Es behandelt drei Seiten des psychischen Geschehens: das Vorstellungsleben, das Gefühlsleben und das Willensleben.

Die Beispiele sind meistens den Klassikern entnommen. Wesentlich neue Gesichtspunkte treten nicht hervor. Leider haben die neueren psychologisch-pädagogischen Arbeiten, außer sehr dürftigen Andeutungen, so wenig Berücksichtigung erfahren, daß die sehr große Verbreitung des Buches von unserm Standpunkte aus zu beklagen ist.

Berlin. W. Poppelreuter.

Otto Gerlach: Pädagogische Psychologie und Logik. Breslau 1906. 436 Seiten.

Das Buch ist geschrieben sowohl für die lernenden Seminaristen und Seminaristinnen, als auch zum Selbstunterricht für Lehrer und Erziehende. Der Verfasser weist die Vermögenstheorie ab, nimmt aber zwischen ihr und der Herbartschen Psychologie insofern eine Mittelstellung ein, daß er eine ursprünglich vorhandene, aber freilich der Befruchtung durch die Vorstellungen benötigende Anlage der Seele zum Fühlen und Wollen annimmt. Dem Wundtschen Standpunkt der zwei Grundtätigkeiten stimmt G. zwar zu, aber er hält sich „aus Zweckmäßigkeitsgründen" an die Einteilung Vorstellen, Fühlen, Wollen; er betont aber, daß eine solche Trennung in Wirklichkeit niemals stattfindet. Einen spezifischen, präzisen, prinzipiellen Ausdruck über die Prinzipienfragen aus dem Buch herauszulesen, ist mir nicht gelungen.

Zu tadeln ist auch hier, daß die neuere Psychologie viel zu wenig Berücksichtigung gefunden hat. Auch hier bestehen die Beispiele zumeist aus Zitaten aus den Klassikern. Der logische Teil ist ein kurzer Abriß der Schullogik. Beigefügt ist ein Literaturnachweis, in dem durch Sternchen angegeben ist, welche Bücher sich zum Selbststudium eignen und welche nicht.

Berlin. W. Poppelreuter.

Ludwig Hohmann: Pädagogische Psychologie, dargestellt unter Berücksichtigung der Pädagogik sowie ihrer Grenzwissenschaften. Breslau 1906. 468 Seiten.

Das Buch schließt sich im wesentlichen der alten pädagogischen Praxis an, ist aber durch die neueren experimentellen Arbeiten zeitgemäß berichtigt und ergänzt worden. Es umfaßt nicht nur das Nötige aus der allgemeinen und Kinderpsychologie, sondern auch die gesamte pädagogische Grundlegung und das Wichtigste aus der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre. — Im ersten Teil sind ausführliche, klare und doch populäre Ausführungen über die Anatomie und Physiologie des Nervensystems und der Sinnesorgane gemacht, die hier, im Gegensatz zu den anderen besprochenen Lehrbüchern, von zahlreichen instruktiven Abbildungen begleitet sind. Sehr brauchbar ist, daß unmittelbar aus diesen Ausführungen heraus die Schlüsse auf das Kindesleben gezogen werden. Auf das Uebrige brauche ich nicht näher einzugehen, ich würde sonst nur das wiederholen müssen, was bei dem Buche von Zühlsdorf gesagt ist. Letzterer hat aber vor dem ersteren den großen Vorzug der Uebersichtlichkeit und besseren Stoffanordnung voraus, während es uns scheint, als ob Zühlsdorf auf seinen wenigen kleinen Seiten mehr gebracht habe, als Hohmann auf 468. Ich glaube, daß das Buch durch seine Fülle von theoretischen Auseinandersetzungen nicht gewonnen hat. Es ist daher auch weniger als Lehrbuch für den Seminaristen, als für den praktischen Lehrer geeignet.

Berlin. W. Poppelreuter.

Jurist.-psychiatr. Grenzfragen. IV. Bd. Halle, Marhold. 1906. C. G. Jung: Psycholog. Diagnose des Tatbestandes. Ilberg: Bericht über die ersten 100 Sitzungen d. forens.-psych. V. usw.

In der ersten Abhandlung gibt Jung eine ausführliche Darstellung der Methodik der Assoziationsexperimente in ihrer Anwendung zur Diagnostizierung eines bestimmten objektiven Tatbestandes. An einer Reihe von Beispielen sucht er zu beweisen, daß es gelinge, aus bestimmten Merkmalen, die sich bei den Assoziationsreaktionen der verschiedenen Versuchspersonen zeigen, bestimmte Rückschlüsse zu ziehen auf die Vorstellungskomplexe, die das Seelenleben der Personen im Moment beeinflussen, konstellieren. Diese Merkmale beziehen sich auf den Inhalt der Reaktionswörter, auf die Länge der Assoziationszeit, auf die Richtigkeit der Reproduktion und auf die Erscheinung der sog. Perseveration, bei der durch die Gefühlsbetonung bestimmter Reiz- oder Reaktionswörter länger oder kürzer andauernde Veränderungen später folgender Assoziationen geschaffen werden. Aus dem Auftreten dieser Merkmale, die Jung, wie er selbst zugibt, in sehr weitherziger Weise zur Anwendung bringt, bei bestimmten „kritischen" Assoziationen versucht er dann zu einer Deutung des Vorstellungskomplexes zu gelangen, der das Denken und Fühlen der Versuchsperson beherrscht. Neben einigen rein experimentellen Beispielen

bespricht er ausführlich die Anwendung dieser „neuen Forschungsmethode", die sich eng an die „genialen" Psychoanalysen und Traumdeutungen Freuds anschließe, in einem kriminellen Falle, in dem durch dieses Vorgehen die Entdeckung des Schuldigen herbeigeführt wurde. Leider muß Jung freilich zugeben, daß die nachträgliche Kontrolle der Versuchsergebnisse an zwei unschuldigen Versuchspersonen nur wenig abweichende Tatsachen zutage förderte, so daß er sich zur Rechtfertigung seines verurteilenden Ediktes schließlich auf „ein Etwas berufen muß, das sich nicht aufs Papier bannen läßt, auf jene Imponderabilien des menschlichen Verkehrs, jene unzähligen und unmeßbaren mimischen Aeußerungen", die zum Teil nur unser Unbewußtes affizieren. Aus diesem „deprimierenden" Ergebnis zieht Jung den Schluß, vor einer unberufenen Anwendung der psychologischen Tatbestandsdiagnostik in der Gegenwart warnen zu sollen, während er für die Zukunft dieser „unvergleichlich feinen psychologischen Forschungsmethode" eine „nicht abzusehende Entwicklungsfähigkeit" zuspricht. Nach Ansicht des Ref. sollte die Warnung vor der Anwendung dieser Methode eine ganz prinzipielle, allgemeine und andauernde sein. Denn es läßt sich in der Tat nicht absehen, auf welche Irrwege eine solche völlig haltlose, willkürliche und im höchsten Grade unzuverlässige „Experimentalmethode" führen kann, bei deren Anwendung der Kunst des Rätselratens und Hineindeutens keinerlei Schranken gesetzt sind.

Die zweite Abhandlung enthält einen sachlichen Ueberblick über die bisherigen Arbeiten der forensisch-psychiatrischen Vereinigung zu Dresden, denen einige treffende Bemerkungen über die zukünftigen Aufgaben ähnlicher Vereinigungen angefügt sind.

Berlin. L. Hirschlaff.

„Ueber die Stimmungsschwankungen der Epileptiker." Von Dr. Aschaffenburg, Köln. (Sammlung zwangloser Abhandlungen aus dem Gebiete der Nerven- und Geisteskrankheiten, VII. Bd., I. Heft.) Verlag von Marhold, Halle 1906. Preis 1,60 Mk.

Aschaffenburg nimmt in dieser Arbeit ein Thema wieder auf, das er bereits im Jahre 1895 als einer der ersten behandelt hatte. Nach einer orientierenden Uebersicht über die moderne Fassung des Epilepsiebegriffes und der speziellen Literatur über die Frage der periodischen Stimmungsschwankungen der Epileptiker wirft er folgende Fragen auf: 1. Sind die periodischen Stimmungsschwankungen ein charakteristisches Symptom der Epilepsie? 2. Wodurch unterscheiden sich die Verstimmungen der Epileptiker von denen der Psychopathen überhaupt? — Die erste dieser beiden Fragen bejaht Aschaffenburg auf Grund einer Statistik von 50 Fällen meist krimineller Epileptiker, von denen er den größten Teil klinisch zu beobachten Gelegenheit hatte. Bei 21 Epileptikern mit Krampfanfällen beobachtete er in 20 Fällen Verstimmungen (meist Depression oder Reizbarkeit), die 13 mal von körperlichen Erschei-

nungen begleitet waren; bei 29 Epileptikern ohne Krampfanfälle fanden sich in 15 Fällen Verstimmungen, 7 mal begleitet von körperlichen Erscheinungen. Nach dieser Statistik wären die Stimmungsschwankungen ein überaus häufiges Symptom der Epilepsie, das sich in 70 % sämtlicher Epilepsiefälle findet und an Häufigkeit alle anderen als charakteristisch geltenden Symptome der Epilepsie z. T. sehr erheblich übertrifft. — Bei der Diskussion der zweiten oben aufgeworfenen Frage versucht Aschaffenburg die Stimmungsschwankungen der Epileptiker hauptsächlich von denen der Hysterischen abzugrenzen. Er kommt zu dem Ergebnis, daß die epileptischen Verstimmungen ausgezeichnet sind 1. durch den Mangel an psychologischer Begründung; 2. durch eine Reihe schwerer, körperlicher Begleiterscheinungen vorzugsweise vasomotorischer Natur (Herzklopfen, Blässe, Schweißausbruch usw.); 3. durch die Intoleranz gegenüber geringen Mengen Alkohol. In einem Anhange werden die Krankengeschichten der 50 beobachteten Fälle kurz mitgeteilt.

So überzeugend im ganzen die vortrefflich vorgetragenen Untersuchungen Aschaffenburgs wirken, so ist Ref. doch geneigt, in manchen einzelnen Fragen mit Heilbronner einen etwas schärfer formulierten Standpunkt einzunehmen. Wenn schon die Diagnose der Epilepsie ohne Krampfanfälle zu manchen Bedenken Veranlassung gibt, so sind doch vor allem zwei Schwierigkeiten besonders hervorzuheben, die eine Uebertragung der gewonnenen Ergebnisse auf das große Gebiet der Epilepsie schlechthin nicht zuzulassen scheinen: ad 1 handelt es sich bei den Fällen Aschaffenburgs fast ausschließlich um kriminelle Patienten, deren Stimmung an sich doch wohl noch anderen Faktoren spezifischer Art unterliegt, als es gemeinhin der Fall ist; ad 2 scheint die Intensität der Stimmungsschwankungen nicht immer genügend berücksichtigt zu sein. In den Tabellen wenigstens, die der Untersuchung eingefügt sind, findet sich darüber keine Angabe, während doch die Intensitätsunterschiede der Stimmungsschwankungen gerade für ihre pathologische und pathognomonische Wertung nach Ansicht des Ref. eine ausschlaggebende Würdigung verdienten.

Berlin. L. Hirschlaff.

Mitteilungen.

XIV. Internationaler Kongress für Hygiene und Demographie.

Unter dem allerhöchsten Protektorat Ihrer Majestät der Kaiserin fand vom 23.—29. September 1907 in Berlin der XIV. Internationale Kongreß für Hygiene und Demographie statt. Das Organisationskomitee, dem die ersten Gelehrten aller Länder angehören (Vorsitzender: Bumm, Präsident des Kaiserlichen Gesundheitsamts; Generalsekretär: Dr. Nietner, Berlin W. 9, Eichhornstr. 9), versandte zu diesem Zwecke Einladungsschreiben und umfangreiche Mitteilungen in den drei Verhandlungssprachen: Deutsch, Französisch und Englisch, aus denen wir uns begnügen müssen, aus Mangel an verfügbarem Raum nur das Verzeichnis der Sektionen und der Verhandlungsgegenstände wiederzugeben:

Sektion I.

Hygienische Mikrobiologie und Parasitologie.

Verhandlungsgegenstände.

1. Aetiologie der Tuberkulose.
2. Die Bazillen der Typhusgruppe.
3. Meningokokken und verwandte Bakterien.
4. Aetiologie der Syphilis.
5. Krankheitserregende Protozoen.
6. Krankheitserregende Spirochäten.
7. Insekten als Verbreiter von Krankheiten.
8. Bericht über die Methoden der Serumprüfung.
9. Ueber neuere Immunisierungsverfahren.

Sektion II.

Ernährungshygiene und hygienische Physiologie.

Verhandlungsgegenstände.

1. Bericht über den Stand der Nahrungsmittel-Gesetzgebung und -Ueberwachung in den verschiedenen Ländern.

2. Der Stand der Verwendung von Konservierungsmitteln für Nahrungs- und Genußmittel.
3. Ueber die Bedürfnisse der Nahrungsmittelgesetzgebung.
4. Die volkswirtschaftlichen Wirkungen der Armenkost.
5. Die Frage des kleinsten Eiweißbedarfs.
6. Der Alkoholismus.
7. Einwirkung des Badens auf die Gesundheit.

Sektion III.

Hygiene des Kindesalters und der Schule.

Verhandlungsgegenstände.

1. Das Fürsorgewesen für Säuglinge.
2. Säuglingsheime und ihre Erfolge.
3. Hebung des Hebammenstandes durch Fortbildung in der Säuglingshygiene.
4. Herstellung tadelloser Kindermilch.
5. Erfahrungen über das System der Schulärzte.
6. Die Frage der Ueberarbeitung in der Schule.
7. Die zweckmäßigste Regelung der Ferienordnung.
8. Fürsorge für Schwachsinnige.

Sektion IV.

Berufshygiene und Fürsorge für die arbeitenden Klassen.

Verhandlungsgegenstände.

1. Die Ermüdung durch Berufsarbeit.
2. Ueberblick über die Erfolge der Unfallverhütung.
3. Hygienische Vorbildung der Gewerbeinspektoren.
4. Arbeiterwohnhäuser.
5. Fabrikbäder und Volksbadeanstalten.
6. Die gewerbliche Bleivergiftung.
7. Neuere Erfahrungen, betreffend die Staubverhütung im Gewerbebetriebe.
8. Die Gefahren des elektrischen Betriebs und Hilfe bei Unglücksfällen durch Starkstrom.
9. Wie können die gesundheitlichen Gefahren bei Heimarbeitern herabgesetzt werden?
10. Die Ankylostomafrage.
11. Ersatz der Quecksilbersekretage durch unschädliche Prozeduren.
12. Die Berufskrankheit der Caissonsarbeiter.
13. Hebung der Hygiene der arbeitenden Klassen durch die Invalidenversicherung.

Sektion V.

Bekämpfung der ansteckenden Krankheiten und Fürsorge für Kranke.

Verhandlungsgegenstände.

1. Einheitliche Regelung der Prüfungsmethodik für Desinfektionsapparate und Desinfektionsmittel.
2. Kontrolle der Desinfektion.
3. Die Krankenversicherung und ihr sanitärer Erfolg.
4. Bekämpfung der Tuberkulose, Fürsorge für Phthisiker.
5. Schutzimpfung gegen Typhus, Pest, Cholera.
6. Bekämpfung der übertragbaren Genickstarre.
7. Verbreitungsweise und Bekämpfung der Pest.
8. Moderne Typhusbekämpfung.
9. Verhaltungsmaßregeln bei Impflingen zur Verhütung weiterer Ansteckung.
10. Die allgemeine Durchführung der Fleischbeschau mit Rücksicht auf Krankheitsverhütung.

Sektion VIa.

Wohnungshygiene, Hygiene der Ortschaften und der Gewässer.

Verhandlungsgegenstände.

1. Wohnungsfürsorge für Minderbemittelte.
2. Die Ledigenheime.
3. Bericht über die Erfolge der mechanischen, chemischen und biologischen Abwässerklärung.
4. Die bisherigen Erfahrungen über Trennungssysteme der Abwässer.
5. Verwertung und Beseitigung des Klärschlammes aus Reinigungsanlagen städtischer Abwässer.
6. Ueber den Einfluß geklärter Abwässer auf die Beschaffenheit der Flüsse.
7. Neuerungen auf dem Gebiete der Trinkwasserfiltrationstechnik.
8. Ozonosierung des Wassers.
9. Erfahrungen über Talsperrenwasser.
10. Ueber moderne Beleuchtungsarten und ihre hygienische Bedeutung.
11. Bedeutung der künstlichen Ventilation.
12. Die Rauchplage in Großstädten.
13. Ueber Straßenhygiene.

Sektion VIb.

Hygiene des Verkehrswesens. Rettungswesen.

Verhandlungsgegenstände.

1. Einwirkung der Berufstätigkeit im Verkehrswesen auf die Gesundheit.
2. Ueberwachung der Verköstigung im Eisenbahnbetrieb.
3. Seuchengefahr und ihre Verhütung im Eisenbahnbetrieb.
4. Ueber die Gefahren nervenkranker Bediensteter für den Eisenbahnbetrieb.
5. Die Verletzungen im Eisenbahnbetrieb und ihre Verhütung.
6. Erste Hilfe und Verkehr. Allgemeines Rettungswesen.
7. Aerztliche Mitwirkung bei den Schutzmaßregeln gegen die Gefahren des Verkehrs. Aerztliches Rettungswesen.

Sektion VII.

Militärhygiene, Kolonial- und Schiffshygiene.

Verhandlungsgegenstände.

1. Die Wasserversorgung für eine Armee im Felde.
2. Welche Erfahrungen sind mit den Typhusschutzimpfungen in der Armee gemacht?
3. Die Beurteilung der Tropendiensttauglichkeit bei Offizieren und Mannschaften.
4. Die Beseitigung der Abfallstoffe in militärischen Lagern und im Felde.
5. Massenerkrankungen in der Armee durch Nahrungsmittel.
6. Beziehungen der Erkrankungen an Lungentuberkulose zu funktionellen Störungen der Herztätigkeit vornehmlich bei Soldaten.
7. Ueber Pestrattenschiffe.
8. Schlafkrankheit.
9. Malariabekämpfung.
10. Ventilation und Heizung auf Kriegs- und Handelsschiffen.
11. Schutzpockenimpfung in den Kolonien.
12. Ueber Sanatorien in den Tropen.
13. Die Gelbfieberbekämpfung.
14. Ständige Gesundheitsüberwachung der Häfen.
15. Wasch-, Bade- und Abort-Einrichtungen an Bord der Kriegsschiffe.

16. Wärmeregulation des Körpers und ihre Erschwerung und Behinderung im Schiffs- und Tropendienst. Hitzschlag, Heizerkrämpfe, Sonnenstich.

17. Bekämpfung der Infektionskrankheiten an Bord.

Sektion VIII.

Demographie.

Verhandlungsgegenstände.

1. Sterbetafeln: a) Für das Deutsche Reich.
   b) Für Preußen.
   c) Für Großstädte.

2. Die Lebensdauer der Bevölkerung.

3. Säuglingssterblichkeit:
   a) Methode der Säuglingssterblichkeitsstatistik.
   b) Ernährungsweise und deren Einfluß. Milchkontrolle.
   c) Selbststillen der Mütter.

4. Bearbeitung der Bevölkerungsbewegung durch die Statistischen Aemter im Deutschen Reich einschließlich der Mehrlingsgeburten.

5. Familienstatistik.

6. Rekrutenstatistik.

7. Binnenwanderung.

8. Aus- und Einwanderung.

9. Schulhygiene und Statistik.

10. Berufs-Morbidität und -Mortalität.

11. Krankheitsschema für Krankheits- und Todesursachenstatistik.

12. Sterblichkeit und Wohlhabenheit.

13. Wohnungsstatistik und Wohnungspflege.
    a) Wohnungspflege.
    b) Wohnungsstatistik.

14. Vergleiche zwischen den Volkssterbetafeln und den Tafeln der Lebens-, Renten- und Pensionsversicherung.

15. Unfallhäufigkeit und Unfallfolge nach den neuesten Erhebungen.

16. Entwicklung der Fruchtbarkeit.

Schriftleitung: F. Kemsies, Weißensee, Königs-Chaussee 6, u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H., Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Paasche-Berlin. — Druck: Paß & Garleb G. m. b. H., Berlin W. 57, Bülowstr. 66.

Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang IX. Berlin, November 1907. Heft. 4/5.

Meteorologische Beobachtungen an Schulen.

Vorschläge von Joseph Frühling.

In den letzten Jahrzehnten hat die Meteorologie wie die verwandten Wissenschaften einen so bedeutenden Aufschwung genommen, daß einige Kenntnis derselben von jedem Gebildeten erwartet werden darf. Dementsprechend ist auch in den „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen von 1901" in der Physik die Anwendung der Wärmelehre auf Meteorologie verlangt, allerdings nur in der Obersekunda des Gymnasiums. Die Meteorologie soll, wie aus dem Wortlaut des Lehrplanes „Wärmelehre nebst Anwendung auf Meteorologie" hervorgeht, auf der Schule nicht als selbständige Wissenschaft gepflegt, sondern nur als Teil der Physik behandelt werden. Dies dürfte wohl auch für Schulen das Richtige sein, da die Einführung der Meteorologie als selbständiger Wissenschaft auch etwa zwei Stunden wöchentlich in den oberen Klassen erfordern würde und dieser Zeitaufwand wohl kaum von dem Nutzen, den diese Stunden bringen würden, aufgewogen werden dürfte. Aber es muß dem Schüler eine reellere, umfassendere Kenntnis der Meteorologie beigebracht werden. Denn bisher beschränken sich die Kenntnisse gewöhnlich auf eine einfache Erklärung des Wesens und der Ent-

stehung der einzelnen Witterungselemente, jedoch ohne die näheren Beziehungen zwischen diesen, die uns die praktische Anwendung der Meteorologie, die praktische Witterungskunde, lehrt. Und doch dürfte gerade einige Kenntnis dieser dem Schüler besonderen Nutzen bringen, auf der Schule besonders durch die Mittel, die zum Erwerb dieses Wissens dienen, später durch die Anwendung dieses Wissens, nämlich durch leichteres Verständnis der von den Wetterbureaus herausgegebenen Wetterkarten und damit in Verbindung mit den gelernten Beobachtungen durch eigene Aufstellung von einigermaßen zuverlässigen Lokalprognosen, die nicht nur für die meisten Erwerbszweige nötig sind, sondern auch dem Genießenden, dem Touristen und selbst dem anspruchslosesten Spaziergänger immerhin erwünscht sind. — Es wird sich somit darum handeln, dem Schüler eine umfassendere Kenntnis der Meteorologie ohne besondere Stunden beizubringen und gleichzeitig die Mittel, die zum Erwerb dieser Kenntnisse dienen sollen, so zu wählen, daß der Schüler auch für die anderen Disziplinen hieraus Nutzen gewinnt. In dieser doppelten Hinsicht will ich im folgenden einige Vorschläge machen, dabei aber auch kurz auf den Nutzen, den die Meteorologie aus einer etwas intensiveren Bearbeitung auf der Schule finden kann, eingehen und endlich den Wert für die pädagogische Psychologie im Anschluß hieran hervorheben.

Die Vermittlung der Kenntnis der Witterungskunde an den Schüler geschieht am zweckmäßigsten zunächst durch von den Schülern selbst anzustellende Beobachtungen der einzelnen Elemente und im Anschluß hieran in den oberen Klassen durch Erklärung der Witterung des Tages an Hand der von den Wetterbureaus herausgegebenen Wetterkarten unter besonderer Berücksichtigung der an der Schule angestellten Beobachtungen, ohne jedoch eine Prognose hinzuzufügen, da diese meiner Ansicht nach den durch das Ziel der Schule überhaupt geforderten Wissensumfang überschreitet. — Die Beobachtungen der einzelnen Elemente erfordern nur einen verhältnismäßig ganz geringen Aufwand an Zeit und Kosten, letztere bedingt durch Anschaffung von Apparaten, auf die ich zunächst eingehen möchte.

Zur Beobachtung und Messung der Luftdruckschwankungen bedient man sich des Barometers. Je nach

der Einrichtung unterscheidet man Gefäß-, Heber- und Aneroidbarometer. Für genauere Beobachtungen nimmt man ein Gefäßbarometer mit reduzierter Skala, bei deren Teilung die Schwankungen des Quecksilberniveaus im Gefäß berücksichtigt sind, so daß zur Ablesung nur eine einzige scharfe Einstellung des an der Röhre verschiebbaren Nonius nötig ist, ein sogenanntes Stationsbarometer, dessen Preis 110 bis 150 Mk. beträgt. Um große Temperaturschwankungen zu vermeiden, die bei der Ablesung mit berücksichtigt werden müßten, hängt man das Barometer im Keller auf.

Für die Temperaturmessungen dient ein Minimumthermometer, gewöhnlich ein Weingeistthermometer, in dessen Röhre ein Schwimmer bei sinkender Temperatur vom Weingeist mitgenommen wird, bei steigender Temperatur liegen bleibt, ferner ein Maximumthermometer, in der Regel ein Quecksilberthermometer, dessen Faden durch eine vermittels eines eingeschmolzenen Glassplitters erzeugte Verengerung der Röhre unmittelbar über der Kugel bei sinkender Temperatur abreißt, und endlich ein einfaches Quecksilberthermometer mit $^1/_2$ bis $^1/_5{}^0$ Einteilung (Celsius). —

Zur Berechnung der Luftfeuchtigkeit benutzt man die Ablesungen eines einfachen Quecksilberthermometers, wozu man das letztgenannte benutzen kann, in Verbindung mit den Ablesungen eines zweiten, gleichartigen Thermometers, dessen Kugel mit Musselin umwickelt ist und durch einen Baumwolldocht, der in der Wicklung befestigt ist und in einen kleinen Wassernapf taucht, ständig feucht gehalten wird, des sogenannten „feuchten“ Thermometers. Beide Thermometer zusammen ergeben das „Psychrometer“. Die Kosten dieser Apparate betragen etwa: für das trockene und feuchte Thermometer in $^1/_2{}^0$ Teilung je 9, in $^1/_5{}^0$ je 17 Mk., für das Maximum-Thermometer 11, für das Minimum-Thermometer 10 Mk.

Diese vier Thermometer findet man meist an einem Gestell zusammen befestigt, das trockene und feuchte vertikal, die beiden anderen horizontal. Zum Schutze gegen direkte oder indirekte Sonnen- oder sonstige Wärmestrahlung, sowie gegen Regen und Schnee sind die Thermometer von einer Schutzvorrichtung umgeben, die der Luft freien Zutritt läßt. Diese Schutzvorrichtung besteht entweder aus einer Holzhütte mit jalousieartigen Wänden, die im Garten oder Hof aufgestellt

wird, oder aus einem Blechgehäuse, das an einem Fenster der Nordseite des Gebäudes etwa $^1/_3$ m von der Wand entfernt angebracht ist und sich durch einen durchgehenden Riegel ohne Oeffnung des Fensters zur Ablesung öffnen läßt. Stativ 18 Mk., Holzgehäuse 30 Mk., Blechgehäuse 60 bis 85 Mk.)

Ein Psychrometer, Verbindung eines trockenen und eines feuchten Thermometers, das auch ohne Hütte, sogar im hellsten Sonnenschein, unabhängig von der Sonnenstrahlung, funktioniert, falls nur die eingesaugte Luft nicht gerade von einem erwärmten benachbarten Gegenstand herkommt, ist das Aßmannsche Aspirationspsychrometer. Bei diesem Apparat werden durch ein Uhrwerk im oberen Teile zwei ziemlich dicht übereinanderliegende Scheiben in Rotation versetzt, schleudern hierdurch die zwischen ihnen befindliche Luft infolge der Zentrifugalkraft heraus und saugen durch das Innere des Apparates neue Luft an, die in fortwährender Strömung die beiden Thermometer passiert und ihnen die Luftwärme mitteilt.[1])

Die Windbeobachtungen zerfallen in die der Windrichtung und der Windstärke. Zur Beobachtung der Windrichtung dient eine hoch und frei, auf dem Dache oder einem Flaggenmast befestigte Windfahne mit Richtungskreuz, die sich recht leicht in ihren Lagern dreht. Die Ablesungen erfolgen nach den vier Hauptrichtungen und zwölf eingeschalteten Zwischenrichtungen, z. B. S. (Süd), W. (West), SSW., SW., WSW. — Eine solche Windfahne mit durchgehender Stange, so daß die Ablesungen im Innern des Gebäudes vorgenommen werden können, kostet etwa 36 bis 42 Mk. — Die Windstärke wird gewöhnlich geschätzt, und zwar bedient man sich zur

---

[1]) Da die Beziehungen zwischen Luftfeuchtigkeit und dem Temperaturminimum weniger bekannt sein dürften, möchte ich hier einschalten, daß aus der Beobachtung des feuchten Thermometers zu einer bestimmten Nachmittagsstunde mit ziemlicher Sicherheit auf das Temperaturminimum der folgenden Nacht geschlossen werden kann, besonders an windstillen Tagen, wo eben nicht durch den Wind stärkere Feuchtigkeitsveränderungen zu erwarten sind. Dies ist von größter Bedeutung für die Möglichkeit, im Frühjahr Nachtfröste, die ja meist in klaren, windstillen Nächten entstehen, voraussagen zu können.

Bezeichnung der verschiedenen Windstärken meist der Beaufort-Skala (o bis 12).[2])

Mann kann allerdings auch die Wildsche Stärketafel oder das Robinsonsche Schalenkreuz benutzen, doch ist die Anschaffung dieser Apparate für die Schule nicht notwendig, sogar nicht einmal ratsam, da für die praktische Anwendung die geschätzten Stärken genügen und die Schüler daran gewöhnt werden müssen, auch Schätzungen genau vorzunehmen.

Zur Beobachtung des Wolkenzuges bedient man sich des Wolkenspiegels, eines nach der Windrose in Felder eingeteilten Spiegels, an welchem man die Bewegung der Wolken gegen die auf dem Spiegel angebrachten Linien abliest (Preis etwa 15 Mk.).

Zur Beobachtung der Wolkenformen und der Ausdehnung der Bewölkung, der Himmelsbedeckung, bedient man sich keiner Apparate. Die Wolkenformen werden nach internationalem Uebereinkommen in zehn Klassen (Typen) unterschieden als:

1. Cirrus Federwolke.	2. Cirro-Stratus Schleierwolke.	3. Cirro-Cumulus Schäfchen-Wolke.	4. Alto-Cumulus Dickere Wolkenballen.
5. Alto-Stratus Hohe Schichtwolke.	6. Strato-Cumulus Dunkle Wolkenwülste.	7. Nimbus Regenwolke.	8. Cumulus Haufenwolke.
9. Cumulo-Nimbus Gewitterwolke.	10. Stratus Gehobene Nebel.		

---

[2]) Die Bedeutung der Skalenteile ist:

o = Windstille.

1 = leiser Zug, Rauch steigt fast gerade empor.

2 = leichter Wind, für das Gefühl eben bemerkbar.

3 = schwacher Wind, bewegt einen leichten Wimpel, auch die Blätter der Bäume.

4 = mäßiger Wind, streckt einen Wimpel, bewegt kleine Zweige der Bäume.

5 = frischer Wind, bewegt größere Zweige der Bäume, wird für das Gefühl schon unangenehm.

6 = starker Wind, wird an Häusern und anderen festen Gegenständen hörbar, bewegt große Zweige der Bäume.

7 = steifer Wind, bewegt schwächere Baumstämme, wirft auf stehendem Wasser Wellen auf, die oben überstürzen.

8 = stürmischer Wind, ganze Bäume werden bewegt, ein gegen den Wind schreitender Mensch wird merklich aufgehalten.

9 = Sturm, leichtere Gegenstände, wie Dachziegel, werden aus ihrer Lage gebracht.

10 = starker Sturm, Bäume werden umgeworfen.

11 = heftiger Sturm, zerstörende Wirkungen schwerer Art.

12 = Orkan, verwüstende Wirkungen.

Zur Vergleichung und Einübung ist die Anschaffung von Wolkenabbildungen zu empfehlen, so des „Atlas international des nuages. — Paris 1896“ — oder der „Wolkentafeln von K. Singer“.

Die Angabe der Himmelsbedeckung erfolgt in der Art, daß man schätzt, welcher aliquote Teil der ganzen sichtbaren Himmelsfläche von den Wolken überdeckt erscheint; in der Regel gibt man den Grad der Himmelsbedeckung nach einer Skala von 0 bis 10 an.

Beobachtungen der Dauer des Sonnenscheines haben für die Schule zu wenig Wert, um den dazu nötigen Apparat zu beschaffen.

Zur Messung des Niederschlages bedient man sich des Regenmessers, eines mit einem Deckel verschließbaren zylindrischen Blechgefäßes mit 200 qcm oberer Oeffnung, das einen Blechtrichter enthält; unter diesem steht die Sammelflasche. Zweckmäßig wendet man zwei Regenmesser an, läßt jedoch nur einen offen und benutzt den zweiten hauptsächlich als Reserve, z. B. bei Schneefall, da zur Messung des niedergefallenen Schnees der Regenmesser erst in die warme Stube zum Schmelzen des Schnees gebracht werden muß. Bei der Aufstellung der Regenmesser ist zu berücksichtigen:

1. daß die Niederschläge von allen Seiten freien Zutritt haben,
2. daß der Regenmesser nicht allzusehr dem Winde ausgesetzt ist,
3. daß die Auffangefläche etwa 1½ m über dem Erdboden sich befindet.

Die Kosten eines Regenmessers belaufen sich auf 7,50 bis 19 Mk.

Von der Messung der Luftelektrizität gilt das gleiche wie das von der Sonnenscheindauer gesagte.

Wann sind nun die Beobachtungen anzustellen? Die meteorologischen Institute verlangen eine dreimal tägliche Beobachtung, und zwar um 7^h a, 2^h p, 9^h p, oder um 8^h a, 2^h p, 8^h p. Das letztere dürfte vorzuziehen sein, um die Ablesungen mit den Wetterkarten vergleichen zu können, außerdem aber, weil für die Schüler der 7^h a-Termin im Winter reichlich früh,

der 9^h p-Termin reichlich spät sein dürfte. Da die Ablesungen nur wenige Minuten in Anspruch nehmen, können die Morgen- und Nachmittag-Beobachtungen in der 8^h- resp. 2^h-Pause erledigt werden. Man wird zweckmäßig die Beobachtungen der einzelnen Elemente an verschiedene Schüler verteilen und dann wöchentlichen oder zehntägigen Wechsel eintreten lassen, so daß im Laufe des Jahres sämtliche Schüler einer Klasse (von Untersekunda an) etwa zwei- bis mehreremal die Beobachtungswoche für jedes Element haben. Ein Wechsel ist ratsam, um die subjektiven Beobachtungsfehler genau erkennen zu können; doch ist ein täglicher Wechsel zu vermeiden, da hierbei die subjektiven Fehler unkontrollierbar werden. Eine Dauer von etwa einer Woche oder einer Dekade genügt vollkommen, um die Fehler in subjektive, längere Zeit hindurch konstante Beobachtungsfehler und zufällige Ablesefehler zu sondern und die Kontrolle derselben zu ermöglichen. Bei den meteorologischen Beobachtungen tritt der Unterschied zwischen den Beobachtern so deutlich und intensiv hervor, daß man ihn der persönlichen Gleichung der Astronomen in bezug auf den Wert für die Psychologie an die Seite stellen kann. Die Zugehörigkeit bestimmter Beobachtungsfehler zu gewissen Veränderungen der Stimmung und des Lebensgefühles der einzelnen Beobachter, zu ihrem Temperament, tritt so deutlich hervor, daß man, wie ich aus eigener Erfahrung[3]) behaupten kann, nach mehrmaligem Wechsel zwischen einer bestimmten Anzahl Personen aus den Beobachtungen sofort den Beobachter selbst angeben kann. Werden die Ablesungen aber außerdem, wie es an der Schule sich von selbst ergibt, nicht nur nach den Wetterkarten kontrolliert, sondern vom Lehrer stets selbst mit ausgeführt, so sind auch die feineren Nuancen der Stimmung, auch gelegentliche, vorübergehende Aenderungen der Stimmung und des Lebensgefühles deutlich zu erkennen, besonders bei den Beobachtungen durch Schätzung. —

Da die Beobachtungen genau zu bestimmten Zeiten ausgeführt werden müssen, werden die Schüler an Pünktlichkeit gewöhnt. Weiter aber werden sie durch die Schnelligkeit des Beobachtens, durch die erforderliche Genauigkeit der Ab-

---

[3]) Der Verfasser war mehrere Jahre an der Deutschen Seewarte in Hamburg.

lesungen zu schnellem, exaktem Arbeiten veranlaßt. Es wird bei diesen Beobachtungen nicht nur der Verstand in Anspruch genommen und geschärft, das Gedächtnis gestärkt, sondern besonders die schnelle Konzentration des Geistes auf eine bestimmte Arbeit bewirkt. Dazu kommt noch, daß durch die Reduktionen, Korrektionen und die Tabellenaufrechnung[4]) das Rechnen, besonders das Kopfrechnen, in welchem die Mittel- und Oberklassen trotz aller Repetition in den Mathematikstunden doch mehr oder weniger stark aus der Uebung gekommen sind, besonders geübt wird. Durch die ohne Apparate vorzunehmende Schätzung der Windstärke, der Wolkenform, der Himmelsbedeckung usw. wird die Beobachtungsgabe in den Schülern geweckt und durch andauernde Uebung verstärkt, kurz: der Schüler lernt durch die Ablesungen und die Beobachtungen exakt zu arbeiten und seinen Geist auf eine bestimmte Arbeit, ohne sich durch andere Gedanken ablenken zu lassen, zu konzentrieren und alles, auch die scheinbar unwichtigen Dinge zu beachten und für sich und seine Arbeiten nutzbar zu machen. Dadurch kommt ihm die geringe Mehrarbeit, zu der er durch die meteorologischen Beobachtungen gezwungen wird, für die anderen Fächer zugute.

Die Beobachtungen können von den Schülern von Untersekunda an ausgeführt werden. Eine einfache Erklärung des Wesens und der Entstehung der meteorologischen Elemente dürfte auch schon in Untersekunda gegeben werden, woran sich in Obersekunda ein genaueres Eingehen auf diese angliedern könnte, zum Beispiel über die Ablenkung der Windrichtung durch die Rotation der Erde, die Bildung von Zyklonen und Antizyklonen, Ursachen für die Aenderungen des Luftdrucks u. a. Dies könnte in der Physik in einigen wenigen Stunden leicht besprochen werden und würde eine gute Vorbereitung auf die in Prima vorzunehmende Erklärung des Wetters an Hand der Wetterkarten bilden. Die Wetterkarten, die für diese Besprechungen dienen

[4]) Wie schon oben gesagt, sind die Beobachtungen und Messungen der meteorologischen Elemente dreimal täglich vorzunehmen, außerdem aber in ein besonderes Beobachtungsheft und in Monatstabellen mit den anzubringenden Korrektionen und Reduktionen einzutragen. Ferner sind außerterminlich noch Gewitter, Hagelfälle, Regenschauer, Sonnen- und Mondhöfe zu beobachten und auch einzutragen.

sollen, können entweder die vom Berliner Wetterbureau — Leitung Herr Privatdozent Dr. Less — herausgegebenen sein, die sich durch klaren Druck und gute Uebersichtlichkeit auszeichnen (Abonnementspreis vierteljährlich 4,50 Mk.), oder aber die vom Reichswetterdienst für 0,50 Mk. monatlich verbreiteten, die jedoch nicht so reichhaltig sind.[5]) — Die vom Berliner Wetterbureau herausgegebenen Wetterkarten geben auf der ersten und letzten (vierten) Seite eine allgemeine Erläuterung der Wetterkarten überhaupt; auf der zweiten Seite stehen zunächst die Morgenbeobachtungen desselben Tages von über 50 deutschen und ausländischen Stationen, und zwar der Barometerstand in ganzen Millimetern, Windrichtung und Windstärke, Wetter (ob wolkenlos, heiter, Regen usw.), dann die Temperatur in ganzen Graden Celsius und endlich bei 16 bis 17 Stationen die Höhe des in den letzten 24 Stunden gefallenen Niederschlags in Millimetern. Unten auf der Seite ist der Verlauf der Witterung seit dem Morgen des voraufgehenden Tages unter besonderer Berücksichtigung der Aenderung des Luftdrucks, der Verlagerung der Zyklonen und Antizyklonen, sowie der Wärmeänderung kurz gekennzeichnet. Die dritte Seite enthält oben die eigentliche Wetterkarte, deren Einrichtung wohl bekannt ist, die ich aber im Zusammenhang ganz kurz erwähnen möchte. — Die schwarzen Linien auf der Karte sind Isobaren, d. h. die Verbindungslinien der Orte gleichen Luftdrucks (von 5 zu 5 mm), die beigeschriebenen Zahlen die Temperaturgrade (Celsius), die Ausfüllung der Ortskreise das Wetter (○ wolkenlos, ◔ heiter, ◑ halb bedeckt, ◕ wolkig, ● bedeckt, ● Regen, * Schnee, ∞ Dunst, ≡ Nebel, ⌈ʓ Gewitter) und schließlich die Pfeile die Windrichtungen (die Pfeile fliegen mit dem Winde) und deren Befiederung die Windstärke (eine Fieder entspricht der Windstärke 2, zwei Fiedern der Windstärke 4). Wir sehen die Isobaren um Zentren gruppiert, nämlich rings zusammenlaufend um die Zyklonen, Gebiete relativ niedrigen Luftdrucks, und Antizyklonen, Gebiete relativ hohen Luftdrucks. Die Winde wehen nach der Zyklone (Depression) hin, doch wird die Windbewegung durch die Rotation der Erde eine spiralförmige, mit einer dem Uhrzeiger entgegengesetzten

[5]) Die von der Seewarte herausgegebenen Wetterkarten sind für die Schule zu teuer (vierteljährlich 15 Mk.).

Drehung, dagegen aus der Antizyklone in spiralförmiger Drehung im Sinne des Uhrzeigers heraus, so, daß die Winde bei schwachen Gradienten (d. h. bei weitem Abstand der Isobaren) den Isobaren fast parallel wehen, während bei steilen Gradienten (d. h. bei engem Abstand der Isobaren) die Bewegung mehr gerade erfolgt und der Winkel zu der Isobare größer wird. —

Diese Erklärungen, selbstverständlich ausführlicher und genauer, müßten den Primanern zuerst gegeben werden, woran sich dann anzuschließen hätten die Lehren, daß die Verteilung des Luftdrucks sich fortwährend ändert, daß die Zyklonen gewisse Bahnen (van Bebbers Zugstraßen) zu bevorzugen scheinen, welches Wetter auf der Vorder- und auf der Rückseite der Zyklonen vorwiegt, welche Aenderungen beim Herannahen und Vorüberziehen einer Depression eintreten, welche Witterung bei gewissen, ähnlichen, häufiger wiederkehrenden Luftdruckverteilungen (van Bebbers Wettertypen) zu erwarten ist, nebst Erläuterungen der Isobarenformen (Keil, Zunge, Gewittersäcke usw.). Dann würde man dazu übergehen müssen, diese Erläuterungen an Kartenbeispielen zu veranschaulichen und von den Schülern die Morgenbeobachtungen der Schule in die Karten eintragen, event. sogar die in den Wetterkarten des Berliner Wetterbureaus mitgeteilten meteorologischen Elemente der 50 Stationen in besondere Karten eintragen und die Isobaren selbst ziehen zu lassen, so daß die Schüler schließlich selbst imstande sind, aus der Wetterkarte die Erklärung der tatsächlichen Witterung ungefähr zu geben. —

Der Nutzen, den die Schüler der oberen Klassen aus diesen Erläuterungen erzielen würden, dürfte zunächst darin bestehen, daß sie kennen lernen, welchem Zwecke zum Teil die auch auf der Schule angestellten Beobachtungen dienen, außerdem aber in dem Verständnis der Wetterkarten selbst, ohne welche ein richtiges Verstehen der von den Instituten herausgegebenen Prognosen nicht möglich ist, da die Prognosen stets für ein größeres Gebiet allgemein gelten und erst durch eigene Beobachtung in Verbindung mit dem Studium der Wetterkarte zu einer zuverlässigen Lokalprognose ergänzt werden müssen. — Solche Prognosen für ein größeres Gebiet sind z. B. bei den vom Berliner Wetterbureau herausgegebenen Karten auf der dritten Seite unterhalb der Wetterkarte gegeben.

Kurz zusammengefaßt: Zur Einrichtung des meteorologischen Apparates an der Schule wären etwa 250 bis 400 Mk. erforderlich. An laufenden Kosten wären nur die Beschaffung der Beobachtungshefte und Monatstabellen, event. von Blankokarten, sowie der Bezug der Wetterkarten (6 bis 18 Mk. jährlich) vorhanden. An Zeit würde dreimal täglich eine Zeitspanne von 10 Minuten erfordert, außerdem müßte die Physik einige wenige Stunden der Meteorologie opfern.[6]) Der Nutzen, den das Studium der Meteorologie dem Schüler bringt, dürfte somit wohl den geringen Aufwand an Zeit und Geld aufwiegen.

Auch die Meteorologie, oder vielmehr die praktische Witterungskunde, dürfte großen Nutzen hieraus gewinnen, da die Prognose an sich nur begrenzten Wert hat, wenn nicht als Ergänzung die Wetterkarte selbst hinzukommt. Nur dann kann man die allgemeine Prognose unter Berücksichtigung örtlicher, meist konstanter Abweichungen zu einer zuverlässigen Lokalprognose umwandeln. Dazu gehört aber vor allem, daß die große Masse der vom Wetter Abhängigen, Landwirte, Handeltreibende usw., auch die Karte verstehen. Und wie läßt sich leichter das Verständnis der Karten verbreiten als durch die Schulen, die als Erziehungsinstitute gleichsam eine Brücke zwischen dem Laien und dem Fachgelehrten bilden? Kennen erst die Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten, sowie der Landwirtschaftsschulen u. a. die Wetterkarten und verstehen sie zu deuten, so darf man mit Gewißheit erwarten, daß die Verbreitung der Wetterkarten mehr zunimmt, als durch Vorträge in landwirtschaftlichen und anderen Vereinen, da diese Vorträge allein eine zu kurze Ausbildung geben, als daß diese zu einem wirklichen Verstehen des Vorgetragenen führt, oder die billige Verausgabung von Wetterkarten allein, und man darf hoffen, daß damit auch das Vorurteil gegen die Zuverlässigkeit der Prognosen, die meist noch immer als Lokalprognosen

[6]) Es könnte der Vorwurf erhoben werden, daß die Pausen zur Erholung dienen sollen, somit nicht der Beobachtung dienen können. Demgegenüber möchte ich hier hervorheben, daß durch die Ablesungen der Schüler selbst bei schlechtem Wetter immerhin zu einer Bewegung innerhalb des Gebäudes in verschiedenen Stockwerken gezwungen wird, die ebensogut wie ein langsames Umhergehen eine Erholung gewährleistet.

für den jeweiligen Ort des Empfängers aufgefaßt werden und so zu Irrtümern Anlaß geben, verschwindet.

Doch auch der Wert für die Psychologie dürfte, wie schon früher hervorgehoben, nicht gering anzuschlagen sein. Erfahrungen nach diesen Richtungen hin hoffe ich demnächst vorlegen zu können.

Ueber anatomische Modelle.

Von

P. Osterloh.

Wenn der Laie auf einer Lehrmittelausstellung die im Handel vorkommenden anatomischen Modelle kennen lernt, so mag er vielleicht verwundert sein über die prächtigen Mittel, mit denen heutzutage unsere Schulen ausgestattet werden: Herz-, Ohr-, Augen- und Kehlkopfnachbildungen finden sich in den mannigfachsten Ausführungen und Preislagen vor. Es müßte für den Lehrer eine wahre Lust sein, mit Hilfe derartiger Lehrmittel die Schüler zu unterweisen und ihnen die wichtigsten Organe fast so gut wie in natürlichem Zustande vorführen zu können.

Der anatomische Unterricht stützt sich hauptsächlich auf Abbildungen und Modelle, weil natürliches Material schwer zu beschaffen ist, und es auch nicht immer angebracht erscheint, es den Kindern direkt vorzuführen. Ob aber die Modelle korrekt sind, kann der Lehrer schwer beurteilen, da sie ein eingehenderes Studium der natürlichen Organe voraussetzen. Es werden anatomische Modelle meist auf Treu und Glauben von Schulen gekauft. Viele freuen sich, im Besitze schöner und wertvoller Objekte zu sein, die, näher betrachtet, doch recht unwissenschaftlich, mitunter sogar falsch sind. Es dürfte daher angebracht sein, wo heute doch jede Volksschule danach strebt, Modelle der wichtigsten Organe zu erwerben, sie vom wissenschaftlichen Standpunkt aus zu betrachten. Ich scheide von vornherein die aus Gips hergestellten aus, weil das Material manches nicht zuläßt, was in Papiermaché-Ausführung möglich ist, die auch jetzt wegen größerer Haltbarkeit mehr eingeführt ist. Es kommen die von Dr. Benninghofen und

A. Sommer in Berlin, und die von Marcus Sommer, jetzt Fritz Sommer, in Sonneberg verfertigten hauptsächlich in Betracht.

1. Das Kehlkopfsknorpelmodell.*) An diesem Modell ist ziemlich alles falsch wiedergegeben; nicht einmal die äußern Formen, Kehldeckel, Schildknorpel, Ring- und Stellknorpel, bei denen Gelenkflächen nicht zum Ausdruck kommen, sind korrekt. Gänzlich verfehlt ist die Funktion. Man erwartet, daß das Modell das Oeffnen und Schließen der Stimmritze veranschaulicht. Wie aber die Stimmritze geöffnet wird, darüber gibt das Modell keinen Aufschluß. Ueber den Verschluß belehrt uns Benninghofen in naiver Weise, daß ein Zug hinten am Ringe, wo eigentlich der Musculus cricoarytaenoideus post. das Oeffnen der Stimmritze bewirken müßte, in diesem Falle durch Drehung der Stellknorpel die Stimmritze schließt. Es werden dabei zwei Lappen, die sonderbarerweise am Schildknorpel angeheftet sind, über dem Hohlraum des Ringes zusammengezogen.

Wenn zwei Konkurrenzfirmen dieselben Fehler begehen, so liegt die Annahme nahe, daß die eine der andern nachgearbeitet hat. Es ist ja freilich leichter, andere Sachen nachzuahmen, als sich eigenen wissenschaftlichen Studien hinzugeben. So basieren unsere bisherigen anatomischen Modelle entweder auf den alten Bock'schen Gipsmodellen, die aber in der Tat in vielem Besseres leisten, als die modernen, oder auf älteren französischen Modellen. Und doch haben alle Nachahmungen dieser Modelle nicht den Geist erfaßt, den sie besitzen; in den Bockschen den pädagogischen Wert, in den französischen die wunderbar künstlerische Technik; nur die Fehler sind getreu aufgenommen worden. Ich sollte meinen, die Arbeiten von Luschka, Grützner, Pansch, Herrmann und die Dissertation von Dr. Will (1895) im anatomischen Institut des Herrn Geheimrats Prof. Dr. Stieda in Königsberg müßten allen Fachmännern bekannt sein, die wissenschaftliche und nicht bloß kaufmännische Institute gründen. Ich will davon absehen, daß sich unter meinen anatomischen Modellen das unter spezieller Anleitung von Geheimrat Prof. Dr. Stieda

*) Im Kataloge von Dr. Benninghofen und A. Sommer wird es als neues Modell in einzelne Teile zerlegbar, die Stimmritze beweglich, zum Preise von 25 Mk., bei Marcus Sommer, Sonneberg mit 123 Mk. angeboten.

angefertigte Stiedasche Kehlkopfknorpelmodell befindet, das wegen seiner Korrektheit die weitgehendste Verbreitung und Anerkennung gefunden hat. Bereits 1891 gibt Pansch in seinem Grundriß der Anatomie des Menschen, 3. Auflage, eine genaue Darstellung der Verhältnisse, die jedes Modell zu berücksichtigen hat. „Die Gelenke zwischen cartilago cricoidea und cartilago arytaenoidea sind als zylindrische zu bezeichnen. Die Achse steht schräg. Denken wir uns die Achsen beider Gelenke verlängert, so müssen sie sich hinten oben in der Medianlinie schneiden. (Nach Dr. Will im Winkel von 50—60°.) Die Gießkannenknorpel auf dem Ringe erzeugen das Senken des Processus muscularis und das Heben des Processus vocalis; da die Achse aber schräg steht, so wird mit der Hebung des Processus vocalis auch eine Bewegung zur Seite stattfinden. Das Resultat ist: die Stimmbänder werden voneinander entfernt (Heben des Processus vocalis) oder einander genähert (Senken des Processus), dadurch wird die Stimmritze geschlossen." Ich verweile beim Kehlkopfs-Modell länger, weil es auch beim Gesangunterricht für jede Schule eine höchst willkommene Gabe ist.

2. Das Herzmodell ist durch Oeffnung der rechten und linken Herzkammer von vorn und durch Wegnahme der in der Mitte durchschnittenen Vorkammern von oben so zu öffnen, daß man sofort einen Ueberblick über die Ostien und die halbmondförmigen Klappen der Aorta und Arteria pulmonalis erhält. Gegen den Schnitt läßt sich nichts einwenden. Allein Benninghofen sollte als Arzt nicht ein solches Modell als typisch geben, das an so erschreckenden Herzfehlern leidet, mit denen ein Mensch kaum leben könnte. Ihm müßte doch vor allem die Stellung der drei Semilunarklappen in der Aorta und Arteria pulmonalis auffallen. Jeder, der schon ein natürliches Präparat gesehen hat, wird es in folgender Stellung beobachtet haben. In der Pulmonal-Arterie steht die eine halbmondförmige Klappe nach vorn, daher sie jeder Anatom Valvula semilunaris pulmonalis anterior nennt, die andern rechts und links als semilunaris dextra oder sinistra bezeichnet. Bei der Aorta gibt es eine hintere Valvula semilunaris aortae posterior, sowie eine rechte und linke. Das Benninghofensche Modell belehrt uns oder Schulen eines Besseren. An seinem Modell gibt es eine valvula semilunaris

pulmonalis posterior und eine valvula semilunaris aortae anterior! — Was die großen Herzeinmündungen betrifft, so sind diese in dem hier geöffneten Zustande der Bicuspidal- und Mitralklappe so jämmerlich verengt, daß ihr Lumen nicht größer als der Durchschnitt der Aorta ist. Jeder Laie würde am Naturpräparat die großen Unterschiede in den Verhältnissen bemerken, ohne Mediziner zu sein oder geschickter Modelleur, wie doch A. Sommer sein will. So ist auch die rechte Herzkammer, die jedes gewöhnliche Schulbuch als geräumiger und dünner wie die linke beschreibt, viel zu eng, ihr gegenüber die linke zu weit. Obendrein ist noch ein ganz besonderer Raum in der linken Herzkammer vor der zweizipflichen Klappe geschaffen, der an keinem Naturherzen zu finden wäre. Wahrscheinlich ist es geschehen, um die Basis der Aortenwurzel, die von der linken Herzkammer aus in der Natur sehr versteckt liegt, sichtbar zu machen. In bildlicher Darstellung wird es leider oft gemacht, daß man bei etwas eröffneter linker Kammer die Aortenbasis mit ihren Klappen, ich möchte sagen, um die Ecke herum zeichnet. In der Plastik ist es gar nicht nötig, wissentlich solche Fehler zu machen, weil man von allen Seiten in das Präparat hineinsehen kann. Gute Abbildungen, wie im Atlas von Prof. Spalteholz, Fig. 425, werden so etwas auch selbst bildlich nicht zeigen. Uebrigens leistet, beiläufig gesagt, Marcus Sommer in dieser Beziehung an seinem Herzmodell zu 13,50 Mark für Schulen noch Unglaublicheres. Er läßt die Aortenwurzel an der hinteren Herzwand zwischen den Papillarmuskeln einmünden, von anderen Fehlern gar nicht zu reden. In gleich oberflächlicher Weise sind bei dem Benninghofenschen Modell 9 d[1] die Herzvorkammern behandelt. Auf Größenverhältnisse scheint er gar keine Rücksicht zu nehmen. Rechte wie linke Herzvorkammer sind gleich groß und plump in der Wand, während die rechte größer wie die linke sein müßte, ihre Wandungen müßten viel dünner sein. Ferner läßt er ganz richtig in die linke Vorkammer linkerseits zwei Lungenarterien einmünden, rechts äußerlich aber drei einmünden, die innen sogar in eine zusammenfließen, während man nur zwei Hauptstämme kennt. Wie oberflächlich dieses Herzmodell gemacht ist, sieht man auch in den Details, die allerdings nach der Katalogangabe vorzüglich fein sein sollen. Die Firma scheint sich nicht recht

klar über die Einmündungen der Herzgefäße in die Aorta zu sein. Sie könnte sonst nicht die Einmündung der Arteria coronaria dextra an der Grenze zweier zusammenstoßenden Klappen angeben, während die coronaria sinistra ganz oberhalb der falsch gestellten vorderen Klappe einmündet. Ich möchte Dr. Benninghofen doch auf den Atlas von Prof. Spalteholz, Fig. 426, zum näheren Studium verweisen. Ein solches Modell wie 9d[1] ist kaum ein schematisches zu nennen, geschweige, daß es nach Naturpräparat gearbeitet sein soll. Von anderen Details will ich absehen, aber wenn ein Modell derartige grobe Fehler aufweist, wie müssen da erst die Modelle in geringeren Preislagen von 25 Mark bis zu 8 Mark sein? Daß dieselben Mängel in noch viel plumperer und roherer Weise zum Ausdruck kommen, brauche ich wohl nicht erst zu erwähnen. Ich sehe daher von einer näheren Beschreibung des Modells 9d u. a. ab, ebenso von denen der Firma Marcus Sommer. Solche Modelle, namentlich wenn sie von einem Arzte herausgegeben werden, von dem man erwarten sollte, daß er die Wissenschaft fördert, stehen sicher nicht auf dem heutigen Standpunkte der Wissenschaft, nicht einmal auf einer mittelmäßigen Stufe. Nach diesen Erörterungen glaube ich nicht erst nötig zu haben, andere Schulmodelle, wie Ohr und Auge, heranzuziehen, da ich ja nicht durch Korrekturen jenen Firmen nützen, sondern Aufklärung schaffen will, die der Wissenschaft Nutzen bringt. Unsere deutsche Schule, von der Volksschule an, steht heute auf einer ganz anderen Stufe, als vor 30 Jahren, wo man froh war, wenn man ein mittelmäßiges Modell besaß. Es mögen meine Erörterungen vielleicht manchen Lehrer befremden, weil er selbst sich bisher nicht so eingehend von der Oberflächlichkeit Rechenschaft gegeben hat. Unterstützt ist allerdings die Oberflächlichkeit viel dadurch worden, daß manche glauben, für die Schule genüge es, wenn es nur ungefähr so ist. Wenn indes ein Schüler nur in einem deutschen Aufsatz soviel grobe orthographische Fehler machte, was würde da wohl ein Lehrer sagen? Bei so wichtigen Lehrmitteln aber, die jede Schule gebraucht und die unseren Organismus betreffen, ist man aber bisher so nachsichtig gewesen, führt sie nicht nur einem Schüler, sondern einer ganzen Klasse mit ihren Fehlern vor und der Schüler staunt über die Kunstwerke der verpfuschten Natur.

Daß darüber sich endlich einmal die Stimme eines Fachmannes, der in seiner Meinung nicht vereinzelt dasteht, erheben muß, ist wohl begreiflich, um besseren Objekten Bahn zu brechen. Andererseits wird weder Dr. Benninghofen noch Sommer meine Auseinandersetzungen über das Kehlkopfsmodell, begründet durch die angeführten Autoren, bestreiten können, noch wird Dr. Benninghofen die Fehler der mir zur Hand gestellten Herzmodelle 9d[1], 9d wissenschaftlich irgendwie verteidigen können.

Der Stand des Unterrichts an den Schulen für Schwachbefähigte in Deutschland.

Referat, erstattet beim II. internationalen Kongreß für Schulhygiene in London

Von

Heinrich Stadelmann.

Zwecks Berichterstattung „über den gegenwärtigen Stand des Unterrichts in den Schulen für Schwachbefähigte in Deutschland" schickte ich an 163 Orte, in denen solche Schulen bestanden, Fragebogen aus. Die Adressen entnahm ich dem von Frenzel, Schwenk und Schulze herausgegebenen und bei Scheffer in Leipzig für den Jahrgang 1907/08 erschienenen „Kalender für Lehrer und Lehrerinnen an Schulen und Anstalten für geistig Schwache".

Von 107 Orten erhielt ich seitens der Schulleiter die gewünschte Auskunft. Da an vielen Orten mehrere Hilfsschulen sind, erhielt ich im ganzen 118 Fragebogen beantwortet. 32 Fragebogen kamen unbeantwortet zurück, mit der Bemerkung, daß behördlicherseits keine Erlaubnis bestehe, über Schulangelegenheiten Auskunft zu erteilen. 24 Fragebogen blieben unbeantwortet beziehungsweise von 24 Orten lief keine Beantwortung ein. Die an die betreffenden Schulleiter gerichteten Fragen waren folgende:

Wie viele Klassen hat die Hilfsschule?
Wie viele Kinder sind in einer Klasse vereinigt?
Werden Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet?
Angabe des Stundenplanes.
Wie werden die Pausen verwendet?

Werden Speisen in der Schule verabreicht?

Angabe des (wenn auch nur allgemein gehaltenen) Lehrplanes:

Werden Sprachheilübungen vorgenommen?

Behält der Lehrer die Kinder mehrere Klassen hindurch? Wie lange?

Wie lange verbleiben die Schüler in der Hilfsschule?

Welche Arten von Kindern werden aufgenommen?

Welches ist das Aufnahmeverfahren?

Existieren Fragebogen? Welche?

Werden beim Eintritt in die Schule Intelligenzprüfungen bei den Schülern vorgenommen? Nach welcher Methode?

Werden Schemata für eine Schülercharakteristik gebraucht? Welche?

Werden Ermüdungsbestimmungen vorgenommen? Nach welcher Methode?

Welche Ermüdungserscheinungen werden festgestellt?

Werden Schulprüfungen (am Ende des Schuljahrs) vorgenommen? In welcher Weise?

Welches sind die Erfolge nach Entlassung der Schüler aus der Hilfsschule? Wodurch werden diese Erfolge festgestellt?

Wie sind die Fortschritte der geistigen Gesundheit? Wie und in welchen Zwischenräumen werden sie festgestellt?

Werden Intelligenzprüfungen oder Schülercharakteristiken am Ende eines Schuljahres beziehungsweise beim Austritt aus der Hilfsschule vorgenommen?

Die Gedanken, die mich bei der Aufstellung des Fragebogens leiteten, waren folgende:

Wenn medizinischerseits über den Stand des Unterrichts in den Schulen für Schwachbefähigte referiert werden soll, muß die Frage zur Beantwortung kommen, inwieweit die geistige Leistungsfähigkeit der geistig schwachen Schüler durch den Unterricht gefördert wird. Die geistige Leistungsfähigkeit hängt von mancherlei Faktoren ab. Sie ist einerseits bestimmt durch die individuelle Veranlagung, sowie andererseits durch Einflüsse, die auf diese Anlage einwirken.

Um eine Hebung der geistigen Leistungsfähigkeit bewerkstelligen zu können, bedarf es also einer Kenntnis der Anlage und der diese irgendwie in der Leistungsfähigkeit fördernden oder beeinträchtigenden Faktoren.

Das Referat wird sich somit zu befassen haben:

1. mit den Abweichungen von der Norm bei dem Schülermaterial in den Schulen für Schwachbefähigte;
2. mit der psychologischen Analyse dieses Materials;
3. mit den Förderungserfolgen bei den Schülern;
4. mit der Unterrichtsmethode, der Lehrzeit, der Lehrdauer, dem Lehrplan und dem Lehrziel;
5. wird das Referat unter Zugrundelegung von gewonnenem Tatsachenmaterial aus der Praxis Perspektiven zu geben haben.

Es sollen diese Themen der Reihe nach behandelt werden. Das erste Thema betrifft also das Schülermaterial, das Aufnahme findet in der Schule für Schwachbefähigte; diese Feststellung fällt zum Teil zusammen mit dem zweiten Thema, das von der psychologischen Analyse des Materials handelt, insofern nämlich das Schülermaterial vor der Aufnahme psychologisch untersucht wird.

Unter 116 Schulen für Schwachbefähigte nehmen 108 diejenigen Schüler auf, die nach Ablauf von 2 Jahren in der Normalschule das Ziel der Unterschule nicht erreicht haben; 3 Schulen nehmen die Kinder bereits nach einem Jahr des Verbleibes in der Normalschule auf; 3 Schulen nach 1—2 Jahren; 1 Schule teilt mit, daß sie die Kinder bereits während des ersten Schuljahres, wenn nötig aufnimmt; 1 Schule bringt die den Anforderungen nicht genügenden Schüler nach 1 Jahre in die Förderklasse und danach erst in die Hilfsklasse; 1 Schule erwähnt noch, daß sie auch spätere Jahrgänge der Volksschule berücksichtige; 5 erwähnen, daß sie sich Ausnahmen vorbehalten.

Die aufzunehmenden Schüler sind Schwachsinnige, Schwachbefähigte, Imbezille. Es ist wohl anzunehmen, daß diese Bezeichnungen nicht an allen Orten für das gleiche Material Geltung haben. 28 Schulen betonen ausdrücklich, daß sie keine Idioten, Epileptiker, Schwerhörige, Taubstumme, Blinde, sittlich Verwahrloste aufnehmen; auch nicht Tuberkulöse, Luetische, mit ekelerregenden Krankheiten Behaftete. — 2 Schulen nehmen laut Angabe leichte Grade von Epilepsie auf; 1 Schule betont, daß sie jede Form der Psychopathie aufnimmt.

Die Bildungsfähigkeit des Schülermaterials wird fast von

jeder Schule betont, wenn die Aufnahme der Schüler in Frage kommt.

Das Aufnahmeverfahren ist ein sehr verschiedenfaches. Der Aufnahme geht eine Beobachtung beziehungsweise Prüfung des Schülers voraus, die ausschlaggebend sind für dessen Aufnahme in die Hilfsschule. Es beteiligen sich bei der Begutachtung zwecks Aufnahme in die Hilfsschule Lehrkräfte der Normalschule, der Hilfsschule, sowie Aerzte an 74 Hilfsschulen; darunter sind 5 Schulen, an denen die Prüfung zwecks Ueberweisung zur Hilfsschule auf Antrag des Arztes geschieht. An 31 Hilfsschulen entscheidet zur Aufnahme nur eine vorausgegangene Prüfung und Beobachtung durch Lehrer von Normalschulen und Hilfsschulen. An 6 Hilfsschulen ist zur Aufnahme nur der Entscheid des Lehrers der Normalschule nötig; an zwei Schulen entscheidet nur der Hilfsschullehrer; an 1 Schule der Lehrer der Normalschule mit dem Arzt; an 1 Schule wird in zweifelhaften Fällen der Arzt zu Rate gezogen; an 1 Schule wird in besonderen Fällen ein Psychiater befragt.

Mit der Beobachtung und Prüfung des Materials gelangen wir zu Thema II, das von der psychologischen Analyse des Materials handelt.

Meine Rundfragen ergaben, daß vor Aufnahme, beziehungsweise beim Eintritt in die Hilfsschule an 52 Hilfsschulen Intelligenzprüfungen vorgenommen werden. Diese Prüfungen werden nach verschiedenen Methoden vorgenommen. — 7 Hilfsschulen bedienen sich der Schülercharakteristik nach Kläbe, 4 des von Horrix-Düsseldorf vorgeschlagenen Musters, 3 prüfen nach Frankfurter, 3 nach Stolper Methode; 2 verwenden die diesbezüglichen Angaben Ziehens; 1 Schule richtet sich nach Kändlers Personalbogen; Köller, Marr, Trüper, Liebmann sind je einmal vertreten, ebenso einmal die in Zwickau, Köln, Mannheim, Berlin, Leipzig, Hannover gebräuchlichen Fragebogen; in 2 Hilfsschulen werden zu Aufzeichnungen die Charakteristikbogen der Normalschule verwendet. Andere Hilfsschulen haben eigene Bogen, um sich entsprechende Notizen bezüglich der Intelligenz machen zu können. Ferner existieren noch sogenannte Gesundheitsbogen und Personalbogen. 38 Hilfsschulen bedienen sich keiner Formularien für die ursprünglichen Aufzeichnungen bei der Sichtung des Schülermaterials; es werden dort die dem Lehrer jeweils auf-

fällig und abnorm erscheinenden Befunde in ein Buch eingetragen. Eingehende Intelligenzprüfungen werden nicht vorgenommen. Es erstreckt sich diese Prüfung meist auf allgemeine Angaben über Farbensinn, Formensinn, Zahlbegriffe, Zeit- und Raumvorstellung; Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Sprache; auch die Reaktionszeit ist mitunter berücksichtigt.

In 30 Hilfsschulen, in denen Intelligenzprüfungen nicht angewandt werden, werden sogenannte Charakteristiken geführt, die über das Verhalten des Schülers in der Schule, über Aufmerksamkeit, Fleiß, Betragen, Fortschritte berichten. In 10 Hilfsschulen werden weder besondere noch allgemeine Intelligenzprüfungen vorgenommen, noch Charakteristikbogen gebraucht.

Als beobachtete Ermüdungserscheinungen bei den Schülern während des Unterrichts wurden angegeben intellektuelle und motorische Dissoziationen, Kopfschmerz, blasse Gesichtsfarbe, Unruhe, Teilnahmslosigkeit, Zittern der Hände beim Schreiben, gesteigerte Schwerfälligkeit im Auffassen, Behalten und Sprechen; Ungehorsam, Streitsucht. In einem Falle wurde erwähnt, daß die Kinder nur $^1/_2$ Stunde lang dem Unterricht folgen können, $^3/_4$ Stunde ist schon zuviel.

Ermüdungsmessungen wurden an e i n e r Hilfsschule vorgenommen, und zwar nach der Additionsmethode und mit der Zirkelspitze.

Zu Thema III, den Förderungserfolg der Schüler betreffend, ist zu bemerken: Die Fortschritte der geistigen Gesundung werden im allgemeinen festgestellt durch eine fortlaufende Buchführung über den einzelnen Schüler, ohne daß ein besonderes Zeitintervall eingehalten wird; in 3 Hilfsschulen geschehen die Einträge zur Ergänzung der Charakteristik im Jahre viermal; in 1 Hilfsschule dreimal; in 21 Hilfsschulen zweimal; in 10 Schulen einmal im Jahre; in 3 Schulen erst bei der Entlassung des Schülers. Von 5 Schulen wird berichtet, daß der Arzt zu diesen Eintragungen herangezogen wird; in 1 Schule wird eventuell auch ein Psychiater konsultiert, wenn es nötig erscheint. Eigene Intelligenzprüfungen und Aufstellungen von Schülercharakteristiken bei der Schulentlassung werden vorgenommen in 12 Hilfsschulen. Schulprüfungen werden vorgenommen in 45 Hilfsschulen. In 1 Hilfsschule er-

halten die Schüler ein Schulzeugnis; in einer anderen halbjährige Zensuren.

Die Erfolge nach der Entlassung der Schüler aus der Hilfsschule werden durch den jeweiligen Grad der Erwerbsfähigkeit bestimmt. 10 Hilfsschulen machen darüber genaue Angaben: 2 geben 100% als erwerbsfähig an; 2 = 90%; 4 = 80%; 1 = 40% völlig, 55% teilweise, 5% nicht erwerbsfähig; und 1 Schule gibt als erwerbsfähig nach der Entlassung 80% an, dazu 12% teilweise, 8% nicht.

Unter 108 Hilfsschulen ist die geringste Durchschnittszahl der Lehrstunden in einer Woche 22; die größte 25.

Die geringste Stundenzahl pro Woche ist 11 bei einer Zahl von 15 Schülern; diese Stundenzahl ist unter 108 Hilfsschulen einmal vertreten. Die größte Stundenzahl ist 30 bei einer Durchschnittszahl von 27 Schülern; diese Stundenzahl ist 19 mal vertreten.

Die Unterrichtszeit fällt auf den Vormittag; in 29 Schulen wird vormittags und nachmittags unterrichtet. Der Beginn der Schule geschieht in 24 Schulen um 7 Uhr morgens; in den übrigen um 8 Uhr beziehungsweise 9 Uhr und 10 Uhr je nach Schülerklasse. Die Unterrichtsdauer ist $^1/_2$ — 1 stündig. — Pausen.

Der Unterricht trägt fast ausschließlich erziehlichen Charakter; er „sucht die Kinder für das tägliche Leben tüchtig zu machen und ihre Erwerbsfähigkeit anzubahnen“. Das Lehrziel gipfelt in dem Gedanken „den Schülern einen bescheidenen Bildungsabschluß für das praktische Leben mitzugeben“, wie die diesbezüglichen Mitteilungen lauten, oder „vom Notwendigen das Notwendigste, dieses aber sicher“.

Die Unterrichtung der Schüler basiert auf einer möglichst breiten Anschauung. 24 Hilfsschulen haben diesen Gedanken besonders hervorgehoben.

Als Unetrrichtsfächer sind angegeben: Religion, Deutsch, Rechnen, Geschichte, Schreiben, Turnen, Handarbeit, Zeichnen, Anschauung, Heimatkunde, Geographie, Naturkunde, Singen, Handfertigkeit, Weltkunde, Fröbelbeschäftigung, Sprachheilübungen.

Sätze wie: „Alles mit geringster Belastung“ oder „Grammatik auf das äußerste Minimum beschränkt“; oder: „mehrere kurze Sätze logisch und grammatisch richtig aneinander reihen

können"; oder „die Kinder sollen befähigt werden, die in Wort und Schrift dargelegten Gedanken anderer und ihre eigenen richtig aufzufassen und auszudrücken"; oder „richtiges Sprechen und Schreiben des Sprachschatzes der unteren Stände"; oder „die im täglichen Verkehr am häufigsten vorkommenden Rechenfälle zum Verständnis bringen"; oder „die schlummernden und verkümmernden körperlichen und geistigen Kräfte des Kindes zu wecken und möglichst harmonisch zu Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln" solche Sätze, die bei der Frage nach dem Lehrplan unter den Antworten sich finden, sprechen für die Rücksichtnahme auf das kranke Individuum und auf eine spätere Betätigung im künftigen Leben. Als methodologisch wichtig für den Unterricht gibt eine Schule an: „jede Unterrichtsstunde läuft in bestimmte, innerlich zusammenhängende Ergebnissätze aus". Eine andere betont: „Leicht faßliche Stoffe werden als Ausgangspunkt für den Unterricht in den üblichen Fächern genommen"; eine dritte Schule spricht direkt von diesen Stoffen und nennt Märchen, Robinson, Nibelungen; oder: es wird überhaupt die Umgebung des Kindes zum Ausgangspunkt genommen oder auch die Person des Kindes.

Neben den üblichen Fächern, die der Hilfsschüler im allgemeinen bei seiner Entlassung soweit beherrschen soll, daß er ein Wissen hat, wie es ungefähr der Mittelstufe der Volksschule entspricht, gibt es neben den bereits genannten noch in 1 Hilfsschule statt Turnen auch Baden; in je 2 Hilfsschulen werden noch Gartenarbeiten geübt und Hobelbankarbeiten.

Bezüglich des Lehrplans seien noch einige Sätze erwähnt, die eine Lehrordnung an einer Hilfsschule als Vorbemerkungen aufstellt: „In der Hilfsschule ist die Persönlichkeit des Lehrers von noch größerer Bedeutung als in den Normalklassen. Der Lehrplan darf deshalb nicht allzu detailliert sein, sondern muß der Wirksamkeit des Hilfsschullehrers einen größeren Spielraum lassen. Je nach der Klassenfrequenz und der Begabung der Kinder wird der Lehrstoff sich im einzelnen gestalten müssen. Ferner wird die praktische Erfahrung dem Hilfsschullehrer Richtpunkte für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes geben. Aus diesen Gründen ist die nachstehende Lehrordnung mehr nach allgemeinen Gesichtspunkten als Einzelvorschriften ausgearbeitet."

Beginnen wir bei der Durchsicht und Besprechung dieses zusammengestellten Tatsachenmaterials auch wieder mit dem Schülermaterial. Vom ärztlichen Standpunkt aus betrachtet ist das Schülermaterial, das Aufnahme findet in der Hilfsschule, ein sehr verschiedenes; vom pädagogischen Standpunkt aus ist es ein einheitliches, insofern bei der Aufnahme als Regel gilt, daß Kinder herangezogen werden, die nach Ablauf von zwei Jahren in der Normalschule das Ziel der Unterstufe nicht erreicht haben. Während also nach der ersten Betrachtungsweise verschiedene Ursachen einer herabgesetzten geistigen Leistungsfähigkeit sich konstatieren lassen werden, kommt vom andern Standpunkt aus nur die Tatsache der geistigen Minderleistung in Betracht.

Ein Unterscheiden der Schüler nach der Ursache der Minderleistung wird jedoch sowohl für die unterrichtliche Behandlung selbst von ausschlaggebender Bedeutung sein, als insbesondere für die Voraussage der gedeihlichen Weiterentwicklung des Kindes nach der Entlassung aus der Schule, denn die Erfolge der erziehlichen und unterrichtlichen Behandlung der Schüler nach dem Austritt aus der Hilfsschule richten sich nach dem Grad der Erwerbsfähigkeit.

Schwachbegabte, Schwachbefähigte, Imbezille, heißt es durchschnittlich, sind diejenigen, die in die Hilfsschule geschickt werden. Diese Bezeichnungen sind jedoch sehr dehnbar. Die geringere geistige Leistungsfähigkeit beruht sowohl auf der Veranlagung als auch auf äußeren Einflüssen. Die geistige Veranlagung hat vielerlei Abstufungen. Auch gestattet bekanntermaßen die geringere Leistungsfähigkeit bezüglich der Schulfächer keinen Rückschluß auf das Vorhandensein von Schwachsinn, denn ein starkes Innenleben, wie es die gemeinhin als Träumer bezeichneten Schüler haben, deutet im allgemeinen auf eine stark entwickelte aktive Apperzeption und aktive Aufmerksamkeit hier zum Nachteil einer passiven; so kommt es, daß den von außen kommenden unterrichtlichen Beeinflussungen wenig Interesse seitens solcher Kinder entgegengebracht wird. In anderen Fällen besteht Begabung und Interesse nur für geistige Betätigungen, die nicht zu den Schulfächern gehören.

Die Ursachen der geistigen Minderleistung liegen nicht nur in der mangelnden geistigen Begabung, die dem „Schwach-

sinnigen“ eigen ist, sie können in einer psychopathischen Veranlagung überhaupt zu suchen sein, fernerhin in körperlichen Schwächezuständen nach überstandenen Krankheiten oder dergl. Die psychopathische Veranlagung muß nicht geistige Minderleistung ergeben; sie kann sie zur Folge haben, und zwar für anhaltend lange Zeit, oder in Zwischenräumen periodisch wiederkehrend. Diese psychopathische Veranlagung, die sich formal von der Schwachsinnsanlage unterscheidet, neigt wie diese sehr leicht zu Ermüdung. Das Wesentliche bei den Symptomen dieser abnormen Anlagen ist die relativ zu leicht und zu rasch auftretende Ermüdung. Hat diese Anlage mehr unter dem ersten Stadium der Ermüdung zu leiden, unter dem der gesteigerten Reizbarkeit, dann mag sogar eine geistige Ueberleistung resultieren. Erst das Studium der herabgesetzten Reizbarkeit bringt die Anlage zu den Aeußerungen, die die Schwachsinnsanlage von vornherein zeigt. Sind auch diese beiden Anlagen wesensgleich, so sind sie doch formal sehr verschieden und bedürfen einer verschiedenen unterrichtlichen Beeinflussung. Zu der psychopathischen Veranlagung gehört auch die Anlage der epileptischen Kinder, die namentlich an periodisch wiederkehrenden Ermüdungen leiden und das eine Mal mehr gesteigerte, das andere Mal mehr herabgesetzte geistige Reizbarkeit haben, die sie das Ziel der Unterstufe der Normalschule nach zwei Jahren nicht erreichen lassen.

Nach der Schwachsinnsanlage und der quantitativ von ihr unterschiedenen psychopathischen Veranlagung, die selbst einige Typen hat, die als Ursache des Zurückbleibens mancher Kinder in der Schule angesehen werden muß, und neben anderen geistig oder körperlich gebrechlichen, die aus besonderen Gründen nicht in der Hilfsschule Aufnahme finden können, sind die Ursachen des Zurückbleibens auch in äußeren Dingen zu suchen, die sekundär schwächend auf das kindliche Gehirn wirken und es in seiner Leistungsfähigkeit stören. Es sind häusliche Unzweckmäßigkeiten und Vernachlässigungen, die das Kind bezüglich seiner Ernährung erfährt, Erregungen gemütlicherseits durch unerquickliche Familienverhältnisse; Alkoholmißbrauch; mangelnder Schlaf; Heranziehen der Kinder zur Erwerbsarbeit und die durch solche nicht hygienische Vorkommnisse erzeugten Ermüdungen und Erschöpfungen des Gehirns, die die geistige Leistungsfähigkeit herabsetzen.

Es ist gewiß von großer Wichtigkeit, neben der Tatsache der geistigen Minderleistung im einzelnen Falle auch deren Ursache genau festzustellen, und zwar im Interesse des unterrichtenden und erziehenden Lehrers und im Interesse des einzelnen Schülers und der Mitschüler.

Die Grade des Schwachsinns sind sehr weit ausgedehnt; von völliger geistiger Stumpfheit angefangen bis hinauf zu dem Schwachsinn, den ich mehr als Feinsinn bezeichnen möchte wegen der gesteigerten Reizbarkeit, ist eine große Skala. Der erfahrene Lehrer kennt wohl aus seiner Praxis die Unterschiede und bildet sich selbst gewissermaßen Typen einzelner Schwachsinnsformen und schafft sich so eine Grundlage, die er zum Ausgangspunkt seines Wirkens nimmt.

Allein im Interesse einer wissenschaftlich und nicht nur empirisch-praktisch begründeten Pädagogik, sowie einer wissenschaftlichen Forschung überhaupt erscheint es angezeigt, daß Analysen der verschiedenen Grade der Schwachsinnsanlagen vorgenommen werden.

Wie meine Einholungen ergeben haben, werden an 66 Schulen Prüfungen und Untersuchungen nach bestimmter Methode vorgenommen, die in Form von Fragebogen niedergelegt sind. Es sind, wie mir bekannt wurde, 19 Muster von solchen Fragebogen in Gebrauch. An 32 Schulen, erfuhr ich, hat der Lehrer seine eigene Methode zur Erforschung des geistigen Zustandes. An 42 Schulen existieren gar keine Fragebogen, die die Ergebnisse einer methodischen Intelligenzprüfung aufnehmen. Eine Schule bemerkte, „jede Frage ist eine Intelligenzprüfung, das beste Experiment ist der entwickelnde Unterricht". Dieser Ausspruch ist gewiß sehr richtig; allein der Wissenschaft dient er nicht, soweit diese methodische Forschung ist. Denn nicht das subjektive Beurteilen der Kinder kommt hier in Frage, sondern das objektive Unteruchungsergebnis. Soll dieses Ergebnis allgemeine Giltigkeit besitzen, dann muß es gewonnen werden aus einer exakten methodischen Untersuchung. Das methodische Untersuchen hat aber nur dann allgemeinen Wert, wenn die gleiche Methode bei allen Kindern angewandt wurde.

Ist auch hierbei eine Reihe von Versuchsfehlern nicht zu umgehen, so muß doch die Anwendung des gleichen objektiven

Maßstabes die brauchbarsten Ausblicke für die Behandlung des Materials ergeben.

Denn nicht alle Unterrichtenden haben in gleichem Grade die nämlichen Fähigkeiten in sich, geistige Defekte oder geistige Wucherungen zu erkennen, wenn auch reiche Erfahrung hier einen gewissen Ausgleich schafft.

Auszuführen, wie geprüft werden soll, würde über den Rahmen dieses Referats hinausgehen. Es soll nur erwähnt werden, daß die Frage der Intelligenzprüfungen ihre letzte Beantwortung noch nicht gefunden hat, namentlich die methodische Prüfung des kindlichen Intellekts. Für die Feststellung des geistigen Inhalts gibt es wohl eine Anzahl recht brauchbarer Methoden, die darauf abzielen, ein geistiges Inventar gewissermaßen aufzustellen. Bei einem solchen Inventar der menschlichen Intelligenz handelt es sich darum, die Perzeption und Apperzeption bezüglich aller Sinnesgebiete festzustellen; inbegriffen ist das Gedächtnismaterial. Es begreift also eine derartige Untersuchung nur die Empfindungen und Vorstellungen in sich, allerdings auch in ihrer gegenseitigen Verknüpfung. Für die Untersuchung der geistigen Kombination jedoch ist eine derartige Methode nicht anwendbar. Hier müssen andere Methoden einsetzen, wie überhaupt überall da, wo der subjektive Faktor, das Gefühl, in Frage kommt. Es sei hier nur darauf hingewiesen, daß die Feststellung des Wahrgenommenen bei einem Menschen nicht allein ausschlaggebend sein kann für die Beurteilung seiner Intelligenz, sondern vielmehr noch die Untersuchung der Gefühle, die gerade für die Verknüpfung der Vorstellungen und für das Gedächtnis von ganz besonderer Bedeutung sind.

Daß bei einer derartigen Feststellung nur ganz genaue Prüfungen eine methodische Unterrichtung ermöglichen, braucht nicht erwähnt zu werden. Allerdings verursachen diese Prüfungen viel Mühen und sind sehr zeitraubend. Es sollte jedoch diese psychologische Kleinarbeit nicht umgangen werden. Die daraus sich ergebenden Vorteile wiegen die Mühen wieder auf.

Es wird auf Grund eingehender Intelligenzprüfungen sich ermöglichen lassen, die bezüglich der geistigen Leistungsfähigkeit gleichgearteten Kinder besser zusammenzustellen als es bisher der Fall war.

Der Lehrer spart Kraft und Zeit, wenn er ein verhältnismäßig gleichmäßiges Material beisammen hat. Es mag sein, daß dieses Vorgehen sich noch nicht überall wird durchführen lassen können, namentlich da, wo der Ort klein ist und nur eine Hilfsschule besteht, aber auch hier wird die vorgenommene exakte Intelligenzprüfung dem Unterrichtenden große Dienste tun. Zu fragen ist hier noch, wer eine derartige Methode der Intelligenzprüfung aufstellen soll. Da es sich um psychopathische Kinder handelt, ist notwendig, daß Aerzte und Pädagogen zusammen sich beraten über die Aufstellung des Schemas, das bei der methodischen Untersuchung in Anwendung kommen soll. Das Schema soll jedoch so beschaffen sein, daß es demjenigen, der prüft, keine Fesseln anlegt.

In Betracht kommt noch, wie oft derartige Intelligenzprüfungen vorgenommen werden sollen. Damit ist schon Thema III, die Frage nach den Förderungserfolgen, angeschnitten.

In wissenschaftlichem Interesse ist es gelegen, daß die Erfolge der Behandlung schwachbefähigter Schüler nicht nur durch den Grad der Erwerbsfähigkeit bestimmt werden. Wenn auch gehobenere geistige Leistungsfähigkeit eine erhöhte Erwerbsfähigkeit nach sich zieht, so ist doch bei der bisherigen Beurteilung der Förderungserfolge auch hier ein subjektiver Faktor in Rechnung gesetzt, an dessen Stelle ein objektiver treten könnte. Wenn Prüfungen der Intelligenz in bestimmten Zeitintervallen vorgenommen werden nach der stets gleichen Methode, wird sich dieser Forderung am besten gerecht werden lassen. Ob jedesmal bei diesen Untersuchungen die nämlichen Reize gegeben werden sollen, ist eine weitere Frage, die hier nicht beantwortet werden soll. Es ist nur darauf aufmerksam zu machen, daß es sehr viel für sich hat, den stets gleichbleibenden Reiz zu nehmen bei den Versuchen; man darf jedoch nicht vergessen, daß dann die Gewöhnung eine Rolle spielen wird als Versuchsfehler, abgesehen davon, daß die Kinder inzwischen intellektuelle Fortschritte gemacht haben. Den Förderungserfolg der geistigen Leistungsfähigkeit durch eine Prüfung festzustellen, wie sie in der Normalschule am Ende eines Schuljahres geübt wird, ist für die Hilfsschule noch weit unzweckmäßiger als für die erstgenannte Schule. Unterliegt das normale Kind schon Schwankungen bezüglich der

Aufmerksamkeit, wievielmal mehr das abnorme Kind. Es ist deshalb auch von besonderem Wert, Intelligenzprüfungen oder Teile derselben hinsichtlich der Gebiete, wo ein Kind besondere Defekte hat, öfter vorzunehmen als nur einmal im Jahre. Es ist ja gewiß, daß die Hilfsschule für die Praxis zu arbeiten hat; allein gerade deshalb vielleicht sollte nicht allein der Grad einer Erwerbsfähigkeit ausschlaggebend sein für die Beurteilung des Erfolges, sondern das Resultat von wiederholten Intelligenzprüfungen, weil dieses immer wieder Ausgangspunkt sein kann für die weitere fördernde Beeinflussung, die zu einem möglichst hohen Grad der Erwerbsfähigkeit führen will.

Es ist deshalb von großer Bedeutung, möglichst brauchbare Methoden bei der Förderung der geistigen Leistungsfähigkeit der Schwachbeanlagten zu besitzen. Bei der Besprechung des IV. Themas, das vom Unterricht selbst handelt, ist medizinischerseits, d. h. ärztlich-psychiatrischerseits, insbesondere die Methode, die beim Unterricht in Frage kommt, von Wichtigkeit. Da sich aber der zu behandelnde Stoff oft eng in die Methode schließt, ist auch der Wissensstoff hier zu berücksichtigen. Dem Psychiater handelt es sich bei der Unterrichtung der Schwachbefähigten um eine Therapie, eine Psychotherapie im weiteren Sinne. Durch diese Psychotherapie soll die Möglichkeit zu denken erleichtert werden; unter möglichster Schonung der vorhandenen Energien soll die geistige Leistungsfähigkeit gehoben werden.

Das schwachbefähigte Kind ist sehr leicht zur Ermüdung geneigt. Aus den Ermüdungen kommen die Dissoziationserscheinungen, die zu Fehlern im Denken führen. Ermüdung verursacht unrichtige Vorstellungs- und Gedankenverbindungen. Denk-, Sprech-, Lese-, Schreib- und Rechenfehler sind die Folge. Die Aufmerksamkeit zerfällt. In ihrer weitesten Folge sind die psychischen Dissoziierungen Symptome eines psychotischen Menschen. Als Kinderfehler sind die Ermüdungserscheinungen Analoga zu den Symptomen der Psychose.

Diejenige Unterrichtsmethode wird also die beste sein, die möglichst der Entstehung psychischer Dissoziationserscheinungen vorbeugt. Die Ermüdungsgrenze der Individuen ist in erster Linie zu berücksichtigen. Wenn auch bei Nichtberücksichtigung der Ermüdung die Natur sich gewissermaßen hilft, um keine Dissoziationserscheinungen zustande kommen zu

lassen, indem sie die Aufmerksamkeit und das Interesse erlahmen läßt, so ist es doch aus mancherlei Gründen nicht ratsam, über die individuelle Grenze der Ermüdung beim Unterricht hinauszugehen.

Wie aus dem Tatsachenmaterial hervorgeht, wird auf die Ermüdung der Schüler stets gebührende Rücksicht genommen durch Kürze der Lehrstunden, durch Einschalten von Pausen, durch Wechseln im Lehrstoff. Auf diese Weise wird geistige Kraft geschont und die Dissoziierung möglichst vermieden. Durch eine Lehrmethode, die zu assoziieren sucht, wird der Dissoziierung direkt vorgebeugt. Die Assoziierung der Vorstellungen und Gedanken beim Unterricht ist erleichtert, wenn der Konzentrationsgedanke den Unterricht leitet. Dadurch wird ebenfalls Kraft gespart; die Assoziationen gehen rascher und leichter vor sich, die Erinnerung an den beigebrachten Wissensstoff haftet besser, wie das Experiment ergeben hat.

Wie das schwachbefähigte Kind schwer zu unterrichten ist, ist es auch schwer zu erziehen. Es ist hier besonders zu unterscheiden zwischen Erziehung und Dressur; denn schwachbefähigte Kinder sind mitunter leicht an das Befolgen von Geboten zu gewöhnen, wenn ihre Schwäche eine sogenannte Befehlsautomatie in geringem Grade in sich schließt, die eigenes Denken als Gegenmotiv für ein Gebot nicht aufkommen läßt. Bei der Erziehung ist vor allem die Einsicht des Kindes maßgebend, das lernen soll zu beurteilen, warum es gut ist in einem gegebenen Falle in bestimmter Weise zu handeln. Die Erziehung zu dieser Einsicht verlangt einen ganzen und psychisch geschlossenen Menschen. Den schwachbefähigten, aber insbesondere den Kindern mit der psychopathischen Veranlagung und deren gesteigerter Reizbarkeit fällt es schwer, wenn sie sich auf sich selbst konzentrieren sollen. Ihre Ermüdungsanlage und die auf dieser basierenden Dissoziierungen erschweren dem Lehrer und dem Zögling sehr die Aufgabe. Die Methode der Erziehung kann hier nur die nämliche sein, wie beim Unterricht: eine Assoziationsmethode, die die Gefühle zu einer Einheit schließen soll. Die Ermüdung bringt die Impulsivitäten und die Gegensätzlichkeiten hervor; es kann also auch hier bei der Erziehung, wie dort beim Unterricht, die Rücksichtnahme auf die Ermüdungsgrenze viel Gutes stiften.

Es darf an dieser Stelle nicht übergangen werden zu be-

merken, daß „moralische Minderwertigkeiten" vielfach zu den Frühsymptomen der genuinen Epilepsie gehören, auch ihre Begleitsymptome sind oder Aequivalente eines Anfalles darstellen; ähnlich bei einer sich entwickelnden Hysterie, wenn auch die Symptome der moralischen Minderwertigkeit hier wegen einer anderen Wertungsmöglichkeit des eigenen Ich und der Umgebung sich scharf von den analogen Symptomen der epileptischen Anlage abheben können.

Um zu der richtigen Beurteilung des Schülermaterials gelangen zu können, sowie die hierfür nötigen Untersuchungen vorzunehmen, und den Unterricht entsprechend der Veranlagung der Kinder erteilen zu können, bedarf es besonderer Erfahrung, die sich am besten fundieren läßt durch ein besonderes Studium, das dem Lehrer die Arbeit erleichtern kann.

Der Unterricht an den Hilfsschulen ist, wie bekannt, mit großen Mühen für den Lehrer verbunden. Viel Kraft und Geduld wendet der Lehrer auf, den Armen im Geiste gerecht zu werden. Deshalb sollen die nachfolgenden Sätze, die auf Grund der gewonnenen Tatsachen Perspektiven geben für die Weiterentwicklung des Unterrichts in der Schule für Schwachbefähigte, als Vorschläge angesehen werden, dem Lehrer die mühevolle und oft wenig lohnende Arbeit zu erleichtern.

V. 1. Das Schülermaterial in den Schulen für Schwachbefähigte wird im Interesse des Lehrers und der Schüler besser zu sortieren sein; insbesondere sind die psychopathischen Kinder mit der gesteigerten psychischen Reizbarkeit zu sondern von den Psychopathen, deren Symptome hauptsächlich durch herabgesetzte Reizbarkeit veranlaßt sind. Mögen auch gesteigerte und herabgesetzte Reizbarkeit bei einem Kinde oft wechseln, so kann doch hier die Unterscheidung nach der vorwiegend gesteigerten oder herabgesetzten Reizbarkeit getroffen werden.

2. Die Analyse des vorliegenden psychischen Materials wird noch genauer vorgenommen werden können, um für die Praxis besser sondern zu können und bezüglich des wissenschaftlichen Interesses die Schwachsinnsformen besser zu gruppieren.

3. Die Förderung der geistigen Leistungsfähigkeit wird durch mehr objektive Methoden sich feststellen lassen können.

4. Die Unterrichtsmethode wird Rücksicht nehmen auf die leichte Ermüdbarkeit der Psychopathen, wie es bisher fast allgemein schon durchgeführt wird. Es läßt sich nach besserer

Sichtung des Materials die Unterrichtszeit kürzen, auch der Schulbeginn mancherorts nicht so frühzeitig einführen wie bisher.

5. Die an Hilfsschulen tätigen Lehrer sollten vor ihrer Wirksamkeit einen Kursus durchmachen, durch den sie in den Stand gesetzt werden, das Schülermaterial bezüglich der Ursachen der herabgesetzten geistigen Leistungsfähigkeit zu erkennen, um sich selbst eine Voraussage geben zu können und um sich danach Lehrziel, Lehrplan und Lehrmethode selbst bis zu einem gewissen Grade aufstellen zu können.

Auch die an den Hilfsschulen tätigen Aerzte sollten eine besondere psychiatrische Vorbildung, namentlich eine Kenntnis der psychologischen Untersuchungsmethoden besitzen. Durch die Errichtung von „Musterhilfsschulen", vielleicht in Verbindung mit einem Internat, von Hilfsschulseminaren, an denen praktiziert werden könnte und von denen aus die gedachten Kurse gehalten werden könnten, wäre die Verwirklichung der angegebenen Vorschläge nähergerückt.

Es ist auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens viel, sehr viel Ersprießliches geleistet worden, wie die Tatsachen ergeben. Ein relativ junges Unternehmen kann nicht vollendet dastehen; es kann wachsen und wird wachsen. Die Lehrer der Hilfsschule sind berufen, an einem großen sozialen Werke mitzuarbeiten, dessen Schöpfung sich vor unseren Augen vollzieht: Die geregelte Fürsorge für Anwärter auf Geisteskrankheit und Verbrechertum.

Hier ist das Feld, wo der Lehrer mit dem Arzt zusammen zu arbeiten eine Befriedigung finden kann. Es ist bei den gegebenen diesbezüglichen Verhältnissen heute noch nicht das Band so geschlossen, wie es wünschenswert und notwendig erscheint; allein es läßt sich gewiß ein Modus finden, der Lehrer und Arzt bei gegenseitig unabhängiger Stellung zusammenführt zu gemeinsamer Arbeit.

In der Erstehung von Vereinigungen, die das pädagogisch-psychiatrische Gebiet bearbeiten in Form von Vorträgen, Diskussionen, Demonstrationen usw. liegt eine Möglichkeit, die hier angedeuteten Wünsche und Forderungen zu erfüllen, bezüglich der gedeihlichen Weiterentwicklung des schon kräftig blühenden Hilfsschulwesens in Deutschland.

Aufklärungsarbeit über die Bewahrung der Jugend vor den Genußgiften.

Autorreferat über den Vortrag auf dem II. internationalen Kongreß für Schulhygiene in London.

Von

F. Weigl.

Meine Berufstätigkeit in der Erziehung und Bildung körperlich und geistig minderwertiger Kinder, die Tätigkeit im Münchener Männerverein zur Bekämpfung der öffentlichen Unsittlichkeit, in dessen Arbeit ich mich besonders auch um die positiven Mittel des Schutzes vor sexueller Gefährdung der Jugend bekümmerte, endlich mannigfache soziale Tätigkeit hat mich immer wieder an die Notwendigkeit gemahnt, daß dafür Sorge zu tragen sei, die breitesten Volkskreise über die Schädigungen der Jugend durch Alkohol, Koffein und Nikotin aufzuklären.

Diese Erkenntnis hat mich veranlaßt, im Herbst des vorigen Jahres ein Preisausschreiben für ein Heft meiner Broschürensammlung „Pädagogische Zeitfragen" zu erlassen über die drei besten Beantwortungen der Frage: „Wie läßt sich die Aufklärung der breitesten Volksschichten über die Schädigung der Jugend durch Genußgifte am besten erreichen?" Hervorragendste Kräfte unseres deutschen pädagogischen, hygienischen und sozialen Lebens, Geheimer Medizinalrat, ordentlicher Universitätsprofessor Dr. A. Eulenburg, Hofrat Universitätsprofessor Dr. Otto Willmann, Seminardirektor Dr. Alwin Pabst, Frau Kommerzienrat Hedwig Heyl hatten

sich mir für das Preisrichteramt zur Verfügung gestellt und lockten auch die tüchtigsten Kräfte in Kreisen der Lehrer, Aerzte, Geistlichen, Sozialpolitiker zur Bearbeitung an. 67 Arbeiten wurden eingeliefert, die einstimmig oder fast einstimmig vier große Gesichtspunkte betonten, die ich mir auch für die notwendige Aufklärungsarbeit zurechtgelegt hatte und auf die ich an dieser Stelle besonders die weiten Kreise der Schulhygieniker aufmerksam machen will.

Dadurch, daß die vier Grundforderungen durch die große Zahl durchwegs gründlich wissenschaftlich bearbeiteter und auf reicher praktischer Lebenserfahrung aufgebauter Preisbewerbungsarbeiten gestützt werden,[1]) glaube ich den Ausführungen besonderes Gewicht zu geben, namentlich für jene Kreise, denen der Löwenanteil an der Aufklärungsarbeit zukommen muß — für die staatlichen Behörden, die nicht gerne auf das Urteil eines einzelnen hin Maßnahmen treffen wollen, vielmehr ihre Entschließungen auf der breiten Basis eines reichen Gutachtenmaterials aufbauen.

Der erste leitende Gedanke nun, der mir durch die sämtlichen Preisarbeiten bestätigt wurde, ist der:

Die Antialkoholbewegung ist zur Antigenußgiftbewegung auszubauen, da auch Koffein und Nikotin, namentlich bei der Jugend, erwiesenermaßen schwere physische und psychische Störungen hervorrufen.

Es braucht keines Beweises, daß die heutige Abstinenz- und Temperenzbewegung insofern einseitig vorgeht, als sie ausschließlich Bier, Wein, Schnaps, kurz alkoholhaltige Getränke bekämpft, während sie Kaffee und Tee unberücksichtigt läßt, ja vielleicht sogar als Ersatzgetränke für die Alkoholika empfiehlt und auch an dem Tabakmißbrauch achtlos vorübergeht.

Nicht nur Vereine, die sich in lobenswerter Weise gebildet haben zur Verbreitung von Aufklärung über die Schäden des Alkohols und zur Stärkung und Festigung derjenigen, welche sich gegenseitig zur Alkoholabstinenz oder Temperenz verpflichten, sondern auch städtische und staatliche Behörden haben den breiten Weg der Volksgesundheit verlassen, der

[1]) Die drei besten Arbeiten sind abgedruckt in Heft 16 der „Päd. Zeitfragen", München, Höfling, 1907.

auf die Bekämpfung sämtlicher Genußgifte weist, und einen Seitenweg eingeschlagen, der sich in einem Teilziel verliert. Sie haben beispielsweise Merkblätter gegen den Alkohol hinausgegeben, obwohl gerade für die Jugend ebenso wichtig Merkblätter gegen Kaffee-, Tee- und Tabakgenuß wären. Ich will darauf näher eingehen.

Mancherorts hat man sich schon an dem Ausdruck „Genußgifte" gestoßen, indem man in ihm eine Uebertreibung finden wollte. Demgegenüber sei zunächst auf die Erfahrung verwiesen, die von jeher diese Auffassung geltend machte, wenn man auch jederzeit lieber den harmloseren Titel „Genußmittel" den fraglichen Stoffen beilegte. Wie z. B. vor einem halben Jahrhundert schon ihre Giftwirkung wissenschaftlich energisch betont wurde, erzählt Universitätsprofessor Eulenburg in dem Vorwort, das er der Broschüre „Genußmittel — Genußgifte? Betrachtungen über Kaffee und Tee auf Grund einer Umfrage bei den Aerzten" von Dr. med. W. Röttger,[2]) gewidmet hat. Er sagt dort: „. . . . Es war mir dabei (bei Prüfung der Röttgerschen Untersuchungen. D. V.) unmöglich, nicht meines verehrten Lehrers, des großen Berliner Chemikers Eilhart Mitscherlich, zu gedenken, der in seinen Vorlesungen (vor fast einem halben Jahrhundert) nicht müde wurde, gegen die mörderische, universalgiftige Dreiheit: Kaffee, Tee und Tabak sein vernichtendes wissenschaftliches Anathema zu schleudern." Auch in den auf Röttgers Umfrage eingelaufenen ärztlichen Gutachten spielt die Erfahrungstatsache von der Giftwirkung des Kaffees, Tees und Tabaks gleich dem Alkohol übereinstimmende Rolle.

Es stehen indessen auch exakte Untersuchungen für die Berechtigung dieses Terminus zur Verfügung. Ich will hier besonders mit Bezug auf den jugendlichen Organismus sprechen, für den Dr. med. J. Weigl in der Broschüre „Jugenderziehung und Genußgifte"[3]) das bezügliche Material gesammelt hat.

Bezüglich des Alkohols schreibt er: „Die Giftwertigkeit des Alkohols ist den Zellen des jugendlichen Körpers gegenüber sehr viel deutlicher ausgeprägt als gegenüber jenen des

[2]) Berlin, E. Staude, 1906.

[3]) München, Höfling, 21.—25. Tausend, 1907.

erwachsenen. Zufolge unserer Beobachtungen in der gerichtlichen Medizin wissen wir, daß für Kinder unter 10—12 Jahren die akut gifttödlich wirkende Einzelabgabe ungefähr 15 g reinen Alkohol — also etwa ein bis drei Eßlöffel Branntweins — beträgt! Zur chronischen Alkoholvergiftung genügen für jugendliche Individuen kleinste Mengen, um so eher, wenn sie in regelmäßiger Wiederkehr Tag für Tag gegeben werden. Man beobachtet schwere entzündliche Vorgänge in den Verdauungswegen, hartnäckige Magendarmkatarrhe mit Neigung zu Erbrechen und schwächenden Diarrhöen, Störungen im Lymphsystem, Erkrankungen des Herzens, der Blutgefäße, Nieren, Leber; Hemmungsvorgänge in der Blutbildung; allgemeine und örtliche Kreislaufstörungen; Neigung zu krankhaftem Fettansatz und anderen Stoffwechselerkrankungen infolge gestörter Ausnutzung der Nahrung. Ein solcher Körper steht dauernd unter dem Eindrucke der Unterernährung. Im Gesamtwachstum bleibt er zurück. Das Aussehen ist gedunsen, schwammig, das Knochengerüst schwach. Das Gehirn, dessen Zellen und Faserzüge noch in der Ausbildung begriffen sind, wird in seiner normalen Entwicklung gehemmt und funktionsschwach. Der ganze Körper zeigt eine geringe Widerstandsfähigkeit gegen äußere Schädlichkeiten, besonders auch gegenüber Infektionskrankheiten. Ermüdung tritt rascher und leichter ein. Schon geringe Anstrengungen machen schnell müde und abgeschlagen; Mattigkeit in den Knochen und Muskeln, Kopfschmerzen stellen sich ein. Als die natürliche Folge der mangelhaften Entwicklung des Zentralnervensystems ergibt sich ein mehr oder weniger stark von der Norm abweichendes Seelenleben." [4])

Nicht weniger trifft die Giftwirkung für Koffein zu. Nach eingehenden Untersuchungen des gleichen Autors über „Das Koffein" [5]) ist dieser Stoff schon in sehr kleinen Dosen ein starkes Gift, und zwar handelt es sich dabei um Bruchteile von Grammen. Bei Erwachsenen, welche dieses Rohstoffes ungewohnt sind, und bei jugendlichen Personen rufen bereits 0,02 g eine nachweisbare Störung des Wohlbefindens hervor. In den angestellten Untersuchungen wurde kurze Zeit nach

---

4) a. a. O. S. 16 ff.

5) Reichsmedizinalanzeiger (für Deutschland), Berlin 1905, Nr. 3 u. 4.

Einnahme der genannten Gaben Herzklopfen, Beschleunigung des Pulses, Zittern der Hände, Aufschrecken, Unruhe, allgemeines Unbehagen gefunden. Gaben von 0,1 g riefen bei den bezeichneten Individuen ausgesprochene akute Vergiftungserscheinungen hervor. Diese bestanden in Magenschmerzen mit Uebelkeit und Erbrechen, Verlangsamung des Pulses, Herzangst, Eingenommenheit des Kopfes, Ohrensausen, Zittern der Glieder, Muskelkrämpfen, Schwindel, delirienähnlichen Aufregungszuständen. Die Gabe von 0,02 g mindestens ist enthalten in einer Tasse Kaffee, wenn auf drei Tassen von zusammen 500 ccm Wasser 8—9 g Bohnen genommen werden, oder in einer Tasse Tee, welche aus 1 g Blätter aufgegossen wird. Der vermeintliche dünne Familienkaffee und Five o'clock tea erweisen sich demnach als nicht so harmlos, wie meistens von den Frauen angenommen wird. Ferner muß berücksichtigt werden, daß die gewöhnlichen billigen Sorten von Kaffee und Tee durchschnittlich mehr Koffein enthalten als die feinen Marken.

Auch der dritte der fälschlich als Genußmittel bezeichneten Stoffe, das Nikotin, kann den Giftcharakter nicht verleugnen. Mit allen sogenannten narkotischen Giften teilt das Nikotin die Eigenschaft, erst die Nerven zu erregen und dann zu lähmen. Schon kleinere Dosen desselben bewirken heftige Krämpfe; die Atmungstätigkeit wird gehemmt, der Puls unregelmäßig, Erblassen des Gesichtes, Erkalten der Hände und Füße tritt ein und der Verdauungsapparat zeigt die Reaktion wie bei anderen schweren Vergiftungen.

Angesichts dieser Giftwirkungen von Alkohol, Koffein und Nikotin — zunächst auf das physische Leben — ist wohl die Bezeichnung Genußgifte für alle drei Stoffe gerechtfertigt. Wir haben aber auch reiches Erfahrungsmaterial und exakte Untersuchungen über die physischen Schädigungen der Genußgifte in der Literatur gesammelt. Ich darf mich hier beziehen auf eine Zusammenstellung, die ich für einen Vortrag auf dem „Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge" in Berlin (vom 1.—4. Oktober 1906) über Bildungsanstalten für Schwachsinnige im Deutschen Reiche[6]) gemacht habe.

---

[6]) Offizieller Bericht über die Verhandlungen des Kongresses von K. L. Schäfer, Langensalza, Beyer & Söhne, S. 307 ff.

Demzufolge hat Trüper in seiner Schrift „Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter“ [7]) schon vor 13 Jahren auf die nervenzerrüttende Wirkung von Alkohol, Koffein und Nikotin und die damit bedingte geistige Minderwertigkeit hingewiesen. Inzwischen hat der bekannte Strümpell sich dahin geäußert: „Unter den akuten wie unter den chronischen Vergiftungen, sofern sie Ursache sind für das Eintreten nicht nur flüchtiger, sondern auch länger dauernder psychopathischer Erscheinungen, spielt die größte Rolle die Vergiftung mit Alkohol und überhaupt mit Reiz- und Genußmitteln (Kaffee, Tabak). Dieser Mißbrauch ist besonders unter Kindern sehr gefährlich und ruft unter ihnen eine übergroße Zahl von Erkrankungen mit psychopathischen Folgen hervor.“ [8]) Und Dr. Heller schließt „russischen Tee und Bohnenkaffee“ gleich dem Alkohol für die Ernährung dieser Kinder aus. Er schreibt: „Diese Genußmittel müssen unter allen Umständen entzogen werden, selbst wenn sie zunächst keinen ungünstigen Einfluß auf das körperliche und geistige Befinden auszuüben scheinen. Die ungünstige Wirkung der erwähnten Genußmittel gelangt häufig erst nach einiger Zeit zum Ausdruck, wenn die hierdurch veranlaßten Schädlichkeiten eine gewisse Höhe erreicht haben. Hierbei lassen sich folgende Symptome beobachten: hochgradige Reizbarkeit, gesteigerter Bewegungsdrang, Schlaflosigkeit, Unaufmerksamkeit, Gedächtnisschwäche, bei den Kindern in der Pubertätsentwicklung auch sexuelle Erregungszustände und dadurch bedingte Masturbation.“ [9])

Welchen Umfang diese Schädigungen angenommen haben, zeigt — um auch noch exakte statistische Forschungen sprechen zu lassen — ein in der „Psychiatrisch-Neurologischen Wochenschrift“ [10]) erschienener „Statistischer Beitrag zur Aetiologie der Idiotie“ von Dr. F. Heyn, der in 17,6 Prozent der Fälle die falsche Ernährung der Kinder mit alkohol- und koffeinhaltigen Getränken als Ursache des Schwachsinns feststellt.

Dieses Erfahrungsmaterial samt den wissenschaftlich erkundeten Tatsachen begründet wohl die Berechtigung der ersten hier gestellten Forderung.

---

[7]) Gütersloh, Bertelsmann, 1895, S. 59.
[8]) Pädag. Pathologie, Leipzig, 1899, S. 325.
[9]) Grundriß der Heilpädagogik, Leipzig, 1904, S. 154.
[10]) Halle, Marhold, Bd. VIII, 1906, Nr. 19, S. 173 ff.

Der nächste leitende Gedanke, der sich in der Erörterung der Frage aufdrängt, ist der:

Zur Aufklärung des Volkes über die Giftwirkung von Alkohol und Koffein muß die Bekanntmachung mit den besten Ersatzstoffen — für Alkohol Fruchtlimonaden, für Bohnenkaffee Malzkaffee — treten.

Die Bedeutung der Ersatzstoffe ist in der Abstinenz- und Temperenzbewegung allgemein anerkannt. Wer praktisch in der Sache arbeitet, wird immer vor die Frage gestellt: was gibst du mir an Stelle dessen, was du mir nimmst? Was nun zunächst das Rauchen betrifft, so erledigt sich diese Frage hier einfach. Ich spreche immer von der Aufklärung über die Schädigung der Jugend durch die Genußgifte. Da stößt nun die Belehrung darüber, daß Kinder und unreife Jugend überhaupt des Rauchens sich zu enthalten haben, auf keinen Widerstand. Das natürliche Volksempfinden ist dafür noch zu gesund, als daß es der Darbietung von Ersatzstoffen hierfür bedürfte. Anders ist es bei den alkohol- und koffeinhaltigen Getränken. Mit dem Hinweis auf die natürlichen Getränke — Milch und Wasser — ist es nicht getan, die breite Masse verlangt für die Genußgifte wenigstens unschädlich wirkende Genußmittel, die in ihren Eigenschaften mindestens den ersteren Getränken ziemlich nahe kommen, und sie bevorzugt jene Ersatzmittel, die dem gewohnten Getränk am meisten ähnlich sind.

Für die auch der Jugend ausgiebigen zugänglichen, alkoholischen Getränke (Bier, Wein, Most) gelten als bevorzugte Eigenschaften der kühlende, erfrischende, durstlöschende und wohlschmeckende Charakter. Dieser ist am meisten eigen den natürlichen Fruchtlimonaden. Die Herstellung mit frischem Brunnen- oder Leitungswasser sichert die kühlende erfrischende Wirkung; die in den Fruchtsäften enthaltene Obstsäure erhöht die durstlöschende Wirkung und der natürliche Zuckergehalt der Fruchtsäfte samt dem jeder Fruchtart eigenen Aroma macht die natürlichen Fruchtlimonaden zum besten Ersatz für die alkoholischen Getränke. Zu den verschiedenen Obstsäften ist in neuerer Zeit gekühlter Malzkaffeeabsud getreten, der sich rasch Verbreitung verschafft hat, da er die genannten Eigenschaften in hervorragender Weise in sich vereinigt.

Die Malzkaffeefabrikation hat überhaupt erfreulicherweise

der Notwendigkeit der Darbietung von Ersatzgetränken die rechte Bahn gewiesen. Während lange Zeit die Alkoholabstinenzbewegung Gefahr lief, an Stelle des einen Giftes Alkohol ein neues, das Koffein, in Bohnenkaffee und Tee ins Volk zu werfen, ist mit dem Fortschritt, der in der Herstellung von Malzkaffee zu verzeichnen war, das Mittel gefunden worden, das den weitestgehenden Ansprüchen an ein Ersatzgetränk entsprach. Für den Bohnenkaffeersatz ist die Frage heute vollständig gelöst. Bekanntlich wurde sogar das Aroma des Bohnenkaffees beim Malzkaffee erzielt, ohne des ersteren schädliche Stoffe zu übernehmen. Damit ist ein Ersatzgetränk geschaffen, das wir leider in gleicher Güte für die alkoholischen Getränke nicht besitzen. Wir müssen der Industrie dankbar sein, daß sie uns in dieser wirksamsten Weise der Bewahrung von den Genußgiften zu Hilfe kam und die Aufklärung über die rechten Ersatzstoffe mit der Aufklärung über die Schädigungen durch die Genußgifte verbinden ließ.

Wenn wir uns des Umfanges der Schädigungen erinnern, die für Alkohol, Koffein und Nikotin in der ersten Forderung skizziert wurden, so ergibt sich als weiterer leitender Gedanke:

Angesichts der Bedeutung dieser Aufklärung für die Volksgesundheit und für das soziale Leben hat der Staat die Pflicht, sich an der Aufklärungsarbeit zu beteiligen. Er kann sie am besten vermitteln lassen:

a) bei der standesamtlichen Anmeldung der Neugeborenen durch ein belehrendes Merkblatt oder sonstige Belehrung;

b) in der Schule durch unterrichtliche Maßnahmen für die Kinder und durch belehrendes Material für die Eltern;

c) in der Militärdienstzeit durch Belehrung mit Flugschriften, Vorträge und durch praktische Gewöhnung.

Diese Forderung braucht keine umfangreiche Begründung. Liegt die Aufklärung im Interesse des Volkswohles, was angesichts der in der Begründung des ersten Leitsatzes geschilderten Schädigung der Genußgifte nicht zu verkennen ist, so darf sie nicht dem Zufall überlassen bleiben; es muß vielmehr darauf Bedacht genommen werden, daß systematisch an alle interessierten Kreise die Aufklärung herankommt. Bei der Tätigkeit der Presse, von Vereinen usw., auf deren nicht zu unterschätzenden Wert ich noch zu sprechen kommen werde, ist

namentlich ein Erreichen aller Interessenten ausgeschlossen. Dieses ist nur dem Staat ermöglicht, der bei gewissen Anlässen, alle Interessenten an eine seiner Amtsstellen, zu einem seiner Organe heranbringt, so bei der standesamtlichen Anmeldung der Neugeborenen und bei der Anmeldung der Kleinen für die Schule. Bei diesen Gelegenheiten ist noch dazu das Gros des Publikums in einer geistigen und Gemütsverfassung, in der es der Belehrung über das körperliche und geistige Wohl der Kinder und über Schädigungen derselben warmes Interesse entgegenbringt. Daher ist zu fordern, daß bei der standesamtlichen Meldung, ähnlich wie es mancherorts schon über das Stillen der Säuglinge, allgemeine Körperpflege, Alkoholabstinenz u. a. geschieht, allgemein an die Anmeldenden auch Aufklärungsmaterial über die Wirkungen aller Genußgifte, namentlich auch Behütung der Kleinen vor Bohnenkaffee abgegeben wird. Ob dieses nun in Form eines Antigenußgift-Merkblattes oder durch Aufnahme bezüglicher Belehrungen in schon bestehenden Aufklärungsschriftchen geschieht, hängt von den lokalen und prinzipiellen Verhältnissen ab.

Für die erste Schulaufnahme der Kleinen hat sich im allgemeinen bezüglich des Alkohols die Merkblattform bewährt; sie ist unter Ausdehnung auf Koffein und Nikotin beizubehalten. An die Kinder selbst kann die Schule bei Dutzenden von Gelegenheiten mit Aufklärung herankommen. Ich möchte durchaus kein neues Fach oder eine neue Stunde, oder eigens darauf zugeschnittene Lesestücke empfehlen, sondern der gelegentlichen wirksamen Belehrung das Wort reden. Schon im Anschauungsunterricht, wenn von Körperpflege oder Lebensgewohnheiten die Rede ist, kann der kluge Lehrer intensiv in dieser Beziehung auf die Kinder einwirken; mehr noch im naturkundlichen Unterricht, hier wiederum speziell in den Lektionen vom menschlichen Körper, von Gesundheitspflege und Lebenskunde. Auch die religiöse Unterweisung mit ihrer Forderung des gesundheitlichen Schutzes gibt Gelegenheit. Es ist nur zu wünschen, daß Weisung für Berücksichtigung aller drei Genußgifte an den Schulen hinausgeht, wie dies für den Alkohol von verschiedenen Behörden schon geschah.

Ich habe in diesem Leitsatz noch die Militärzeit genannt. Für sie kommt es hauptsächlich auf die dabei gegebene Gelegenheit zur praktischen Gewöhnung an. Wenn der junge Mann

in den Kantinen, die gute alkoholfreie Getränke für billiges Geld zu führen haben, den Segen der Alkoholabstinenz oder -temperenz an sich kennen lernte, wenn er statt des üblichen schwächenden Bohnenkaffees am Morgen wohlschmeckenden und zugleich nährenden Malzkaffee längere Zeit erhielt, so wird er auch später nicht mehr von den neuen guten Gewohnheiten lassen.

Ich möchte nun aber, wie schon erwähnt, diese Tätigkeit für Volksgesundheit und soziales Wohl nicht zum Monopol der Staaten machen; im Gegenteil vertrete ich als letzten leitenden Gedanken:

Unterstützt soll die Aufklärungsarbeit werden durch das öffentliche Vortragswesen, durch Vereine und die Presse.

Das öffentliche Vortragswesen nimmt in den heutigen Bildungsorganisationen eine bedeutsame Stelle ein und in Deutschland ersetzt es zum guten Teil die großen nordischen Volkshochschulen. Seinen Tendenzen nun, Aufklärung in die breitesten Kreise des Volkes zu tragen, ist die Arbeit für Schutz der Jugend vor Alkohol, Koffein und Nikotin besonders entsprechend.

Von den Vereinen kamen in erster Linie die populärgesundheitlichen Vereine, so die Organisationen des „Roten Kreuzes" und die Volkshygienevereine in Betracht. Großes Interesse haben auch die pädagogischen Vereinigungen aller Art an der Aufklärungsarbeit, wenn wir uns der geistigen Schädigungen erinnern, die die Genußgifte hervorrufen. Die charitativen Vereine werden ebenfalls diese prophylaktische Arbeit nicht verschmähen und die Vereine gegen die Auswüchse der Unsittlichkeit, so die in Deutschland entstandenen „Männervereine zur Bekämpfung der öffentlichen Unsittlichkeit", werden das Stück positiver vorbeugender Arbeit, das ihnen mit der Bekämpfung der Genußgifte zukommt, zu würdigen wissen. Die wissenschaftlichen Forschungen haben ja ergeben, daß nicht nur der Alkohol geschlechtlich erregend wirkt, was ja allgemein bekannt ist, sondern daß dies auch bei Bohnenkaffee der Fall ist. Privatdozent Dr. med. E. Reich schreibt in seiner „Nahrungs- und Genußmittelkunde"[11]) folgendes: „. . . . Schon C. G. Lehmann sah nach Koffein-

[11]) Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht, S. 101.

gebrauch geschlechtliche Aufregung erfolgen, und ich mache seit einigen Jahren bereits an mir selbst die Beobachtung, daß der Kaffeeabguß sexuelle Erregung und Vermehrung der Harnausscheidung hervorbringt, daß sogenannter starker Kaffee, spät abends getrunken, wollüstige Träume und Pollutionen verursacht." Der Generaloberarzt Dr. W. F. Nicolai bringt in seiner Schrift: „Der Kaffee und seine Ersatzmittel"[12]) folgendes Urteil: „. . . . Ebenso schädlich ist den Kindern der Kaffee aus dem gleich näher zu erörternden Grunde, nämlich der Reizung des Rückenmarkes und der Harn bereitenden und ausführenden Organe, womit eine vorzeitige Erweckung und Reizung des Geschlechtstriebes verbunden ist. Nichts aber ist mehr geeignet, das Nervensystem eines heranwachsenden Knaben und Mädchens zu zerrütten und zu kränkelnder Empfindsamkeit herunterzubringen, als die vorzeitige Erweckung eines dunklen Triebes, von dem sie sich entweder keine Rechenschaft geben können, oder der sie, falls sie die Entdeckung des Grundes ihrer quälenden Empfindungen machen, zu noch unheilvolleren Folgen, zu lasterhaften Mißbräuchen treibt."

Der Vereinstätigkeit tritt unterstützend noch zur Seite die Presse. Hier wären besonders die bestehenden feuilletonistischen Korrespondenzen zu gewinnen, die auch ungemein viel belehrendes Material gerade durch die kleinen Zeitungen in die breitesten Volkskreise bringen.

Wird so in systematisch umfassender Weise durch die Behörde einerseits und in freiem gelegentlichen Schaffen durch Vereine und Presse andererseits die geschilderte Aufklärung hineingetragen in jeden Palast und in jede Hütte, wo Kinder aus und ein gehen, so ist damit eine prophylaktische Arbeit geleistet, die unzählbares und unwägbares physisches und psychisches Elend hintanhält. Darum möge von dieser Stätte aus der Ruf mit Macht hinausgehen in weite Lande und alle wecken, die es angeht!

---

[12]) Braunschweig, Vieweg, S. 36.

Zur Psychologie der Schulprüfungen.

Von

Hans Plecher.

Interessant sind die Versuche, welche Lobsien-Kiel anstellte und in den „Pädagogisch-psychologischen Studien" (Beilage zur „Schulpraxis") veröffentlichte. Veranlaßt durch die auch von der Vulgärbeobachtung oft bestätigte Tatsache, „daß die Sonderindividuen sich der Prüfung gegenüber überaus ungleich verhalten", schrieb er auf eine Schultafel 20 einfache Rechenaufgaben (47 + 49, 95 — 63 usw.), welche von 54 Knaben im Alter von 8 Jahren gelöst werden sollten. Das Experiment wurde zweimal gemacht: der Normalversuch (N) glich einer gewöhnlichen Rechenstunde mit stillem Rechnen. Vor Beginn des Kasualversuches (K) aber wurde den Kindern gesagt, daß ihre Arbeit als Prüfungsarbeit angesehen werde und als Grundlage für die Bestimmung der Zensuren dienen solle. Es ergab sich folgendes: Bei N wurden 39%, bei K 50% der Aufgaben falsch gelöst. Der Prüfungscharakter wirkte demnach verschlechternd auf die Gesamtleistung. Dabei machten sich auch die Unterschiede der Begabung bemerkbar. Begabte Schüler zeigten bei K gegenüber N ein Minus von 22%, mittelbegabte von 17% und schlechtbegabte von 22%.

Um eine „sorgsamere Fehleranalyse" zu ermöglichen, machte er später einen ähnlichen Versuch mit Diktatstoffen. Zur Verarbeitung kamen diesmal die Aufgaben von 48 Schülern, wovon 14 gut (g), 21 mittelmäßig (m) und 13 schlecht (schl) begabt waren. Natürlich mußten beim N- und K-Versuch die Anforderungen objektiv möglichst gleich gestellt werden. Er wählte daher für den N-Versuch 27, für den K-Versuch 23 Wörter aus, für die nach allen Richtungen die Möglichkeit von Verfehlungen in annähernd gleichem Maße vorhanden war. Es zeigte sich folgendes prozentuale Ergebnis (um einen Vergleich mit dem Vorversuch zu

ermöglichen, wurde neben den **absoluten** Werten eine Verrechnung gegeben nach der Formel $\frac{r+f}{r}$ — r = richtig, f = falsch.)

Begabung	Mit Examenswirkung		Ohne Examenswirkung	
	Fehler (%)	$\frac{r}{r+f}$	Fehler (%)	$\frac{r}{r+f}$
g.	30	70	11	89
m.	51	49	30	70
schl.	65	35	40	60
	49	51	27	73

Begabte Schüler:
N = 89
K = 70
Differenz = 19 = — 22 % der Normalleistung.

Mittelbegabte:
N = 70
K = 49
Differenz = 21 = — 30 % der N-Leistung.

Schwachbegabte:
N = 60
K = 35
Differenz = 25 = — 42 % der N-Leistung.

Es wurde demnach das erste Resultat bestätigt; die Prüfung ergab in allen Fällen eine Verdunkelung der tatsächlichen Leistungsfähigkeit; am stärksten trat diese bei den schwachen Schülern hervor.

Lobsien dehnte seinen Versuch auch noch auf die qualitative Fehlerwertung aus, indem er diejenigen Diktatstoffe, die am längsten getrieben wurden, mit dem Multiplikator 4, die anderen mit 3, 2 und 1 versah. Da zeigte sich z. B. die Tatsache, daß beim K-Versuch die Fehlerzahl bei der Gleichschreibung um 32,740% stieg, bei den Wörtern, die im Wortklang deutliche Hinweise für eine abweichende Schreibung enthalten, um 42,738 %, während sie bei Wörtern, die nach bestimmten Regeln geübt wurden, um 6,508 % fiel, bei Wörtern endlich, die durch Abschreiben oder Memorieren eingeprägt waren, um 2,269 % stieg. Doch im allgemeinen dürfte einer qualitativen Fehlerwertung weniger Gewicht beizulegen sein. Sie hängt so sehr von äußeren Umständen ab, von der Art und Weise, wie der Lehrer die einzelnen Wörtertypen übt, resp. wann er sie geübt hat, von der Aussprache des Diktierenden usw. Dazu kommen die vielen Ausnahmen bei allen orthographischen Regeln, daß eine einigermaßen zutreffende Würdigung ziemlich ausgeschlossen erscheint.

Bei den Versuchen, die ich selbst machte, um die Ergebnisse Lobsiens auf ihre Richtigkeit zu prüfen, sah ich deshalb von der Fehlerqualität ab und erstreckte sie lediglich auf die absolute Wertung, die ja auch bei den usuellen Schulprüfungen fast ausschließlich angewandt wird. Als **Versuchspersonen** dienten 43 zwölfjährige Mädchen, 40 zwölfjährige Knaben, 44 elfjährige Mädchen und 57 elfjährige Knaben, je in einer Schulklasse. Sie erhielten zuerst ein Diktat in einer gewöhnlichen Rechtschreibstunde, und zwar aus dem für die betreffende Klasse vorgeschriebenen und bereits behandelten Lehrstoff, nach einiger Zeit unter

möglichst gleichen Bedingungen ein anderes, mit gleichviel und ähnlich schweren Wörtern und Ausdrücken, das ihnen als Prüfungsschrift, als bestimmend für ihre Noten bezeichnet ward. Natürlich machte die Auswahl der Wörter große Schwierigkeiten; es wurde aber immerhin eine relative Konformität erzielt. Um das Milieu möglichst zu wahren, erfolgten die Rechtschriften im letzten Drittel des Schuljahres, und zwar immer am gleichen Tage von zwei aufeinanderfolgenden Wochen, jedesmal von 9—10 Uhr. Sämtliche Fehler wurden, wie dies auch bei den offiziellen Prüfungen erfolgt, mit 1 bewertet — all das, um eine tunlichst sichere Vergleichsbasis zu schaffen.

Die zwölfjährigen Mädchen (A) und Knaben (B) erhielten die gleiche Arbeit, je 72 Wörter. Das Resultat war folgendes:

Absolute Fehlertabelle.

A.				B.			
Begabung	Gesamtzahl der Wörter	Fehlerzahl		Begabung	Gesamtzahl der Wörter	Fehlerzahl	
		K-Vers.	N-Vers.			K-Vers.	N-Vers.
8 g. 29 m. 6 schl.	576 2088 432	20 156 46	14 151 50	4 g. 30 m. 6 schl.	288 2160 432	6 169 43	5 145 40
43	3096	222= +7	215	40	2880	218= +28	190

Prozentuale Berechnung.

A.				B.			
Begabung	Fehler (%)		Differenz %	Begabung	Fehler (%)		Differenz %
	K-Vers.	N-Vers.			K-Vers.	N-Vers.	
g. m. schl.	3,5 7,4 10,65	2,4 7,2 11,55	+ 1,1 + 0,2 — 0,9	g. m. schl.	2,08 7,82 10,00	1,74 6,71 9,29	+ 0,34 + 1,11 + 0,71
	21,55 / 3 = 7,18	21,15 / 3 = 7,05	+ 0,4 / 3 = + 0,13		19,90 / 3 = 6,6	17,74 / 3 = 5,91	2,16 / 3 = + 0,72

Den elfjährigen Mädchen (C) wurden 52, den achtjährigen Knaben (D) 25 Wörter diktiert:

Absolute Fehlerberechnung.

C.				D.			
Begabung	Gesamtzahl der Wörter	Fehlerzahl		Begabung	Gesamtzahl der Wörter	Fehlerzahl	
		K-Vers.	N-Vers.			K-Vers.	N-Vers.
6 g. 25 m. 13 schl.	312 1300 676	8 110 110	9 94 90	8 g. 42 m. 7 schl.	200 1050 175	17 224 74	12 163 61
44	2288	228 = + 35	193	57	1425	315 = +79	236

Prozentuale Berechnung.

C.

Begabung	Fehler (%)		Differenz %
	K-Vers.	N-Vers.	
g.	2,56	2,9	— 0,34
m.	8,5	7,2	+ 1,3
schl.	16,27	13,3	+ 2,97
	27,33/3 = 9,11	23,4/3 = 7,8	3,98/3 = + 1,31

D.

Begabung	Fehler (%)		Differenz %
	K-Vers.	N-Vers.	
g.	8,5	6	+ 2,5
m.	21,3	15,5	+ 5,8
schl.	42,2	35	+ 7,2
	72,0/3 = 24	56,5/3 = 18,8	15,5/3 = 5,16

Die schlechtbegabten Mädchen bei Gruppe A und die gutbegabten bei Gruppe C erzielten in der Prüfung bessere Leistungen; sonst ergab sich allenthalben eine Minderung. Sämtliche Versuchspersonen, ausgeschieden nach der Begabung, ließen sich folgende Durchschnittswerte konstatieren:

Begabung	Durchschnittsprozente der Fehler		Differenz	Ursprüngliche Fehlerzahl
	K-Versuch	N-Versuch		
g.	4,16	3,26	+ 0,9 = +	27,6 %
m.	11,25	9,15	+ 2,1 = +	23,0 %
schl.	19,8	17,3	+ 2,5 = +	14,5 %

Während also im Hinblick auf die Fehlerzahl die gutbegabten Schüler relativ die größte, die schwachbegabten die kleinste Prozentualzunahme aufzuweisen haben, ist das Verhältnis in bezug auf die Normalleistung (im positiven Sinne) umgekehrt. Es zeigen die guten Schüler die geringste, die schlechten die bedeutendste Abnahme der ursprünglichen Leistung — dasselbe Ergebnis also, welches von Lobsien festgestellt wurde.

Bezüglich des Geschlechtes der Versuchspersonen ist zu bemerken, daß die beiden kleinen Abteilungen, welche, wie schon erwähnt, bei der Prüfung bessere Leistungen erzielten als bei dem Normalversuch, den Mädchenklassen angehörten. Ein Vergleich zwischen Knaben und Mädchen läßt sich bloß anstellen bei den Gruppen A und B, wo die Altersstufen, die Prüfungsstoffe und -zeiten vollständig gleich sind. Im allgemeinen ergab sich bei den Mädchen eine geringere Differenz zwischen Normal- und Prüfungsleistung als bei den Knaben; hinsichtlich der Begabung waren die Ergebnisse zum Teil direkt umgekehrt. Allerdings resultieren diese Zahlen aus einem einzigen Versuche und kommen infolgedessen mehr oder minder als Zufallsergebnisse in Betracht.

Auffallend ist das rasche Hinaufschwellen der Fehlerzahlen bei den achtjährigen Schülern gegenüber den elf- und zwölfjährigen. Es kommen da allerdings verschiedene Umstände in Betracht: geringere Adaption der Aufmerksamkeit, Mangel an mechanischer Fertigkeit usw. Immerhin zeigte sich der Prüfungseinfluß bei den Kleinen am stärksten und mit den Jahren abnehmend.

Bei den Rechtschriften waren die Schüler immer an die Zeit gebunden. Um nun den Einfluß der Schulprüfungen auf die Arbeitsdauer zu konstatieren, machte ich später denselben Versuch mit einer Aufgabe aus dem schriftlichen Rechnen, und zwar unter den gleichen Bedingungen. Eine Anzahl 13 jähriger Knaben (beim N-Versuch waren es 38, beim K-Versuch 36) erhielten jedesmal sechs Rechnungen aus den für die Prüfung vorgeschriebenen Sachgebieten, zuerst in einer sog. „stillen Rechenstunde", dann als Probearbeit. Bezüglich der sachlichen und technischen Schwierigkeiten wurde die größtmöglichste Konformität hergestellt. Eine reine mechanische Wertung — jeder Fehler mit 1 bezeichnet — ist allerdings bei derartigen Aufgaben nicht durchführbar, da Verstöße gegen die logische Beurteilung wie auch rein äußerliche Rechenfehler vorkommen; es wurde daher 0, 1 oder 2 gewertet. Als Arbeitszeit war eine Stunde angegeben, ein Zeitraum, der erfahrungsgemäß zur Bearbeitung der Rechnungen genügte. Jeder Schüler, der mit seiner Aufgabe fertig war, mußte sie sofort abliefern, wobei die Arbeitszeit auf dem Blatte vermerkt wurde.

Absolute Fehler- und Zeittabelle.

Begabung	Prüfungsarbeit				Begabung	Normale Arbeit			
	Gesamtaufgabe	Fehler	Gesamtzeit	Durchschnittszeit		Gesamtaufgabe	Fehler	Gesamtzeit	Durchschnittszeit
7 g.	42	10	348 Min.	50 Min.	7 g.	42	8	273 Min.	39 Min.
22 m.	132	60	1277 „	58 „	23 m	138	47	1085 „	47 „
7 schl.	42	31	421 „	60 „	8 schl.	48	34	387 „	48 „
36	216	101 = 46,8%	2046 Min.	57 Min.	38	228	89 = 39%	1745 Min.	46 Min.

Prozentuale Berechnung.

Begabung	Prüfungsarbeit		Begabung	Normale Arbeit	
	Fehler %	Zeitdifferenz		Fehler %	Differenz der Prüfungsarbeit
g.	24	+11 Min. = +28%	g.	19	— 6,2 %
m.	45	+11 „ = +23%	m.	34	— 16⅔ %
schl.	74	+12 „ = +25%	schl.	71	— 10,0 %
Gesamt	46,8	+13 Min. = +24%		39	— 13,0 %

Diese Ergebnisse zeigten, daß die Schulprüfungen auch die Arbeitszeit in ungünstigstem Sinne beeinflussen. Hinsichtlich der Qualität und Dauer der Arbeiten ließen sich folgende Schwankungen bei der Prüfung konstatieren. Es arbeiteten:

Begabung	Besser	Gleich	Schlechter
7 g.	1	4	2
21 m.	6	7	8
7 schl.	2	4	1
35	9 = 25 %	15 = 43 %	11 = 32 %

Begabung	Kürzere Zeit	Gleich lang	Länger
7 g.	1	—	6
21 m.	2	1	18
7 schl.	—	1	6
35	3 = 8,6 %	2 = 5,4 %	30 = 86 %

Zahlen beweisen! Es steht also fest, daß die Schulprüfungen kein richtiges Bild von den tatsächlichen Leistungen einer Klasse geben. Geheimrat Prof. Dr. Münch drückt in seinem Buche „Geist des Lehramts" das mit Worten aus, was hier die Zahlen sprechen, indem er schreibt: „Nur ein Bruchteil der zu Prüfenden verfügt ruhig und sicher über seinen geistigen Besitz, ein noch kleinerer Teil wird sogar durch die ungewohnte Situation zu erhöhter Lebendigkeit und Gewandtheit geführt, der größere erfährt — in verschiedener Abstufung — Verwirrung oder Lähmung."

Nun muß allerdings zugegeben werden, daß auch bei der größten Konformität der Aufgaben die Schwierigkeiten nie ganz gleich sind, daß also das experimentelle Ergebnis immer nur ein relatives ist. Dabei ist aber nicht zu übersehen, daß ja durch die Versuche keine eigentlich neue Tatsache festgestellt, sondern bloß eine wenigstens in ihren Rudimenten bekannte erhärtet, gleichsam in Zahlen gesetzt werden soll. Daher haben die Zahlen auch als relative Werte ihre Bedeutung. Wohl jeder Lehrer hat es schon selbst erfahren, daß bei der Prüfung die besten Schüler versagen, nicht bloß im Rechtschreiben und Rechnen, sondern in den verschiedensten Fächern, während schwächere verhältnismäßig „gut abschneiden", daß also das gesamte Prüfungsergebnis den sonstigen Leistungen der Klasse nicht entspricht. Um so auffallender ist diese Erscheinung, weil doch die Annahme naheliegt, daß die Prüfung infolge der höchsten Anspannung der Aufmerksamkeit, wie sie doch gewöhnlich zu verzeichnen ist, auch die höchste Leistung erzielte.

Welches sind nun wohl die Ursachen der konstatierten Leistungsdifferenzen? Sie liegen zunächst in gewissen Gefühlswirkungen. „Bei keiner Gelegenheit ist der Examinand weniger imstande und geneigt, mit seinem Denken und Leben ans Licht zu kommen, als bei der Prüfung." Er denkt an einen allenfallsigen ungünstigen Ausgang, weiß auch, daß er in dem einen oder anderen Fache jederzeit ungenügende Leistungen erzielte; dazu kommt die Anwesenheit eines fremden Prüfungskommissärs, unter Umständen auch der Eltern; vielleicht hat ein besonders übereifriger Lehrer für ungenügende Arbeiten mit Strafe gedroht, kurz: es entstehen die verschiedensten Gefühls- und Vorstellungsassoziationen, die einen geregelten Verlauf der Vorstellungen von vornherein ausschließen. Es treten Hemmungs- und Erregungsinnervationen der Atmungsorgane und des Herzens auf mit all ihren sinnlichen Begleiterscheinungen: Befangenheit, rascher Pulsschlag, Gesichtsblässe usw. Wie könnte es sonst möglich sein, daß vor einer Prüfung drei Knaben, die das ganze Jahr kerngesund waren, halb ohnmächtig das Schulzimmer verlassen mußten! „Durch die Examina ist in den Unterrichtsbetrieb ein ganz neues psychisches Moment gekommen, das ist die Be-

sorgnis, die Angst, die Furcht vor der drohenden Abrechnung. Je nach der Individualität äußert sie sich bei den einzelnen Schülern in verschiedener Form und in verschiedenem Grade." (Dr. Andreae: Zur Psychologie der Examina.*)

Daß diese Angstzustände wirklich vorhanden sind, beweist ein Versuch, den ich mit 38 zwölfjährigen Schülern einer VI. Volksschulklasse anstellte. Einige Tage nach der offiziellen Jahresschlußprüfung ließ ich sie einen sog. „freien Aufsatz" über „Die Schulprüfung" anfertigen. Acht Schüler verstanden die Aufgabe falsch und ergingen sich in allgemeinen Redensarten und Reflexionen, anstatt ihre eigenen Gedanken und Erfahrungen mitzuteilen. Diese Arbeiten mußten also ausgeschieden werden. Von den übrigen 30 Knaben bestätigten 29 das Vorhandensein eines Angstgefühles, natürlich in den verschiedensten Ausdrucksweisen: „Ich habe Angst", „Ich getraue mich nicht zu reden", „Ich freue mich auf die Prüfung, aber wenn der Herr Oberlehrer kommt, habe ich auch Angst", „Wenn ich zum Beispiel zwei Stunden schriftlich rechne, komme ich ganz aus den Sinnen", „Wenn ich bei der Prüfung im Rechnen aufgerufen werde, weiß ich nicht mehr, was ich überhaupt sage" u. a. Ein Schüler schreibt: „Wenn es heißt, heute haben wir Prüfung, so überkommt mich eine große Angst, weil ich immer meine, ich mache alles falsch. Der Gedanke arbeitet immer in mir und da bringe ich mit dem besten Willen nichts fertig. Sind wir dann fertig, so ist die Angst nicht mehr da." Ein anderer detailliert den psychischen Prozeß mit folgenden Worten: „Ich habe bei der Prüfung immer sehr viel Angst. Immer denke ich mir, ich könnte eine schlechte Note bekommen. Werde ich dann aufgerufen und der Herr Oberlehrer oder der Herr Lehrer hat die Rechnung schon vorgelesen und ich soll sie rechnen, dann kann ich keine Zahl mehr sagen. Vor lauter Angst habe ich nicht auf die Rechnung Obacht gegeben, sondern dachte immer an die schlechten Noten, die ich bekomme."

Ueberall die gleiche Erscheinung: durch hemmende Einflüsse von außen tritt eine Ablenkung resp. eine vollständige Verwirrung des normalen Vorstellungsverlaufes ein, die für den Augenblick die ganze Denkfähigkeit lähmt. „Examensfieber" wird dieser Zustand gewöhnlich genannt, der sich auf allen Altersstufen in mehr oder minder größerer Stärke zeigt. Ein höchst merkwürdiges Beispiel davon, wie die Prüfungsangst sich auch auf die Umgebung des Prüflings übertragen kann, wurde vor einiger Zeit in der „Med. Klinik" erzählt: „Ein 48 jähriger Beamter, sonst das Muster von Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit, versagte mit einemmal in rätselhafter Weise; er konnte nicht mehr arbeiten, wurde reizbar, unzufrieden, unruhig und reiste hin und her. Nach einiger Zeit kehrte er frisch und diensteifrig auf seinen Posten zurück. Das Rätsel fand darin seine Lösung, daß in dieser Zeit der Sohn des Beamten sein Offiziersexamen gemacht und bestanden hatte, an dessen Ausfall dem Vater viel gelegen war."

Naturgemäß äußern sich diese Wirkungen bei mündlichen Prüfungen

*) Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene, Jahrg. 1899.

noch viel mehr als bei schriftlichen, nur sind sie dort weniger kontrollierbar, da wegen der vielen Imponderabilien, mit denen hier gerechnet werden muß, überhaupt mehr dem Zufall anheimgegeben sind. „Eine ungeschickte Frage oder eine unüberlegte Antwort gleich zu Anfang kann hier auf den ganzen Ausfall der Prüfung einen ungünstigen Einfluß ausüben." (Paulsen.) Die Wahrheit dieses Satzes zeigt sich gar oft, wenn der Examinand mit dem schwächsten Schüler beginnt oder einem Prüfling eine Aufgabe zuweist, die seiner Geisteskraft nicht gewachsen ist. Werden nun in rascher Folge einige Nachbarn gerufen, um einzuspringen, so zeigen sich bei einer ganzen Reihe von Schülern gewisse Suggestivwirkungen, besonders aber dann, wenn vielleicht gar der Visitator dem einen oder anderen vor versammelter Klasse ein kurzes Privatissimum darüber liest, was ein fleißiger Schüler wissen müsse, daß es nur an der nötigen Aufmerksamkeit fehle, anstatt Irrtümer und Fehler nach Galater 6/1 zu behandeln: „Liebe Brüder, so ein Mensch von einem Fehler übereilt würde, so helft ihm wieder zurecht mit sanftmütigem Geiste, die ihr geistlich seid, und sieh auf dich selbst, daß du nicht auch versuchet wirst."

Ueberhaupt können äußere Einflüsse verschiedener Art die Examenswirkungen in mancher Hinsicht modifizieren, verstärken und dem Prüfungsergebnis noch mehr die Signatur des Zufälligen aufdrücken. An einem recht heißen Tage zeigen sich die Kinder anders als an einem kühlen, am Vormittage anders als am Nachmittage, am Montag anders als am Samstag. Stern hat bei seinen Untersuchungen über die „Aufmerksamkeit", welche er mit Hilfe der Methode des Tastklopfens anstellte, gefunden, daß im Laufe des Vormittags ein Maximum von Energieentfaltung, gegen Mittag aber ein Rückgang zu verzeichnen ist, der bis zwei Stunden nach dem Mittagessen andauert. Der Spätnachmittag bringt ein zweites Maximum an Leistungsfähigkeit, dann abermals einen Rückgang. Bezüglich der Periodizität, welche sich im Laufe eines Jahres ergibt, stellte Lay*) fest, daß die psychische Energie der Klassen vom März bis Juli abnimmt, von da an wieder wächst, um dann neuerdings zu fallen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Schuyten**), der Leiter des pädagogischen Seminars in Antwerpen. Bei seinen Experimenten über die „Schwankungen" der Aufmerksamkeit stellte er fest, daß folgende Anzahl von Schülern bei Leseübungen die Aufmerksamkeit festhielten:

	Jan.	Febr.	März	April	Mai	Juni	Juli	Okt.	Nov.	Dez.
% d Aufmerksam.	68	63	77	69	64	42	27	48	62	67

„Weitere Kurven ergaben: Die Kurve ist in oberen Klassen höher als in niederen, größer bei Knaben als bei Mädchen, fällt von 8½ Uhr vormittags bis 11 Uhr und von 2 bis 4 Uhr nachmittags, ist größer um

*) Lay, Experimentelle Didaktik.

**) Lobsien, Arbeiten aus dem städtischen pädagogischen Laboratorium Antwerpens. (Experimentelle Pädagogik, IV. Bd.)

2 Uhr nachmittags als um 10 Uhr vormittags, immer dann aber geringer als um 8 Uhr des Morgens."

Mag auch aus diesen Einzeluntersuchungen kein Gesetz resultieren, immerhin decken sie sich mit der Vulgärbeobachtung, und es ist eigentümlich, daß den Ergebnissen so wenig Beachtung geschenkt, daß der Anpassungsfähigkeit des Kindes bei der Schulprüfung so gar nicht Rechnung getragen wird. Da bestimmt z. B. eine Schulbehörde, daß in den niederen Klassen die Unterrichtsfächer in jeder halben Stunde wechseln sollen, daß in den oberen Klassen in der Rechenstunde ein Wechsel eintreten soll zwischen schriftlichem und mündlichem Rechnen, um einer Ermüdung vorzubeugen. Eine ziemlich selbstverständliche Bestimmung in Anbetracht der Tatsache, daß „auch noch in dem späteren Kindesalter die Aufmerksamkeit viel schneller ermüdet als beim Erwachsenen und teils einen größeren Wechsel, teils häufigere Ruhepausen verlangt." (W u n d t, Physiol. Psychologie.) Bei der Prüfung kommt nun ein Vertreter derselben Schulbehörde und prüft im Rechnen allein gleich zwei volle Stunden, prüft vielleicht gerade dieses schwierige Fach erst nachmittags um 4 Uhr, obwohl anerkanntermaßen diese Stunden für geistige Schülerarbeit nicht viel mehr als Null sind. Es ist eine bekannte Erscheinung, wie sich das Kind an einen gleichmäßigen Verlauf seiner intellektuellen Aeußerungen gewöhnt, sobald diese jeden Tag in den gleichen Bahnen sich bewegen, wie schon das ganz kleine Kind im zartesten Alter seine Triebäußerungen durch die Gewöhnung in ein bestimmtes Geleise bringt. Die Schule hat dem das ganze Jahr hindurch Rechnung zu tragen, und nun soll auf einmal in so starkem Maße von dem Gewohnten abgewichen werden? Wer das fordert, verkennt die Kindesnatur! Und er sündigt dagegen!

Er sündigt dagegen nicht nur an dem einen Tage, sondern, die Prüfungswirkungen in Betracht gezogen, das ganze Jahr hindurch, da dieselben das ganze Schuljahr ihre Schatten vorauswerfen. Man macht besonders unserer Volksschule nicht allzu selten den Vorwurf, daß ihrem Unterrichte die Dauerhaftigkeit mangelt. Es steckt auch ein gut Teil Wahrheit in diesem Vorwurfe. Allein woher soll eigentlich eine richtige D a u e r h a f t i g k e i t kommen, wo das ganze Schul- und Prüfungssystem die F l ü c h t i g k e i t begünstigt, ja geradezu bedingt? Vom ersten Tage des Schuljahres an kennen sehr häufig Lehrer und Schüler nur ein Ziel: die Prüfung. Und da gibt es nun ein Hasten und Drängen und Stürmen — vorwärts! Ob schwache Schüler zurückbleiben, ob die Geisteskost nur halb verdaut wird, das macht keinen Unterschied — nur vorwärts! An einladenden Stellen länger zu verweilen, schwere Stellen gründlicher zu nehmen, öde Orte flüchtiger zu durcheilen: nichts von alledem! Das Jahrespensum muß durchgepeitscht werden. Dr. A n d r e a e führt über diese Erscheinungen in dem schon erwähnten Aufsatz aus: „ . . . Damit ist aber nicht nur die Auswahl der Stoffe alteriert, sondern auch Form und Tendenz der Aneignung erscheinen wesentlich verändert. Die sogenannte Dauerhaftigkeit des Unterrichts wurde zu einem „Präsenthaben" einer mehr oder weniger großen Summe für wertvoll oder doch für notwendig erklärter Vorstellungen, die wie Dinge behandelt werden; und da es sich beim Prüfen doch nur um ihr Symbol, um Worte handelt, so liegt hier

der tiefste Grund für den Kultus des Wortwissens, für jenes öde Geschäft des Dressierens, Einpaukens usw., das nur ein Glied in dem großen System von Täuschungen ist, dessen Mittelpunkt das Examen und bei dem Lehrer und Schüler, Prüfungsbehörden und Publikum gleichermaßen mitwirken. An Stelle des Unterrichtszieles ist das Prüfungsziel getreten, an die des Bezeichneten das Zeichen." — Die Folgen davon hat unsere Jugend auszukosten, wenigstens zum großen Teile. Und um diese Folgen zu beseitigen, gäbe es nur einen Weg: die Prüfungen überall da, wo sie einigermaßen entbehrlich sind, auszuschalten, wo sie aber, durch das herrschende Schulsystem bedingt, nicht zu umgehen sind, wenigstens zu reformieren, entsprechend den Forderungen der Psychologie, der Hygiene und der pädagogischen Praxis.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Sommersemester 1906 (Fortsetzung).

Donnerstag, den 3. Mai 1906.
Beginn: 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Prof. Rudolf Lehmann spricht über:

„Poetik als Psychologie der Kunst".

Die Aesthetik des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wollte eine Metaphysik, jetzt will sie eine Psychologie des Schönen sein. Wir suchen das Wesen des Schönen nicht im objektiven Verhalten der Welt, ihren Formen, Erscheinungen, sondern in unserer Art, die Welt zu sehen, in uns wirken zu lassen. Das Schöne ist in seinem Wesen und in seinen Lebensäußerungen aus der menschlichen Psyche abzuleiten. Welche Abhängigkeit besteht zwischen den einzelnen Künsten und der psychischen Organisation des Menschen?

Auf dem Gebiete jeder einzelnen Kunst gibt es eine dreifache Betrachtungsweise: 1. die technische, die die Formen und Mittel der Kunst als solche betrachtet, 2. die kunstgeschichtliche, 3. die psychologische. Am weitesten vorgeschritten ist die psychologische Behandlungsweise in der Poesie, weil die Sprache zugleich zur Technik der Dichtkunst gehört.

Das Problem der Poetik hat sich geschichtlich in folgender Weise entwickelt: Bis zur ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts ist die Poetik nur eine praktische Anleitung zum Dichten und zur Kritik. Man stellt Definitionen für die Formen der Dichtung auf; was man nicht in diese Definitionen einrubrizieren kann, verwirft man. Herder bahnt zuerst eine wissenschaftliche Betrachtung an: die Dichtung soll sich aus dem geschichtlichen und geschichtsvergleichenden Wesen ergeben. Die Poesie der Naturvölker sei ebenso Poesie wie die Dichtung Homers. Diese Auffassung zeigt nicht, wie man dichten soll.

Schlegel usw. führen diese Herderschen Gedanken lediglich aus: die Poetik wird zu einer Art von allgemeiner Literaturgeschichte.

Die Geschichte allein beantwortet die allgemeine Frage, was Poesie ist, nicht. Es bedarf eines allgemeineren Elementes. Dieses finden Herders Zeitgenossen und die Romantiker in der allgemeinen Spekulation ethischer Natur aus allgemeinen Begriffen, wo bestimmte Definitionen, bestimmte Postulate, bestimmte Gestaltungen abgeleitet werden, die durch die geschichtlichen Erscheinungen hindurchschimmern. Zwitterwesen zwischen geschichtlicher und spekulativer Betrachtung. Beispiel: Schillers ästhetische Schriften. Schiller geht auf Herders induktive Methode ein, er zählt die tragischen Stoffe auf, in denen sich z. B. das Erhabene zeigen kann, teils induktiv, teils deduktiv aus ganz allgemeinen Begriffen, die bei Schiller gar nicht psychologisch gemeint sind. „Natur" und „Mensch" sind bei Schiller nur Idealbegriffe, teils ethisch, teils ästhetisch. Aehnlich Hegel, welcher — wenig stichhaltig — das Historische aus der Idee des Schönen ableitet. Umschwung von der Metaphysik zur Psychologie seit Taine 1865 und Fechners Vorschule der Aesthetik. Taine geht von dem Begriff der Völkerpsychologie aus. Wir müssen aus Rasse, Zeitalter, Milieu das Kunstwerk erklären. Fechner geht vom gegebenen Kunstwerk aus und fragt, wie und warum wirkt es so? Das künstlerische Wirken sei ein psychisches Geschehen. Welche Wirkungen übt ein fertiges Kunstwerk auf den Beschauer aus, worin besteht das Wesen des künstlerischen Eindrucks und damit das Wesen des Kunstwerks? Von hier aus einen Schritt weiter: Wie entsteht das Kunstwerk in der Seele des Künstlers, des Dichters, das schaffende Vermögen wird analysiert, aus welchen psychischen Bedingungen geht die Dichtung hervor? Scherer: Wir brauchen eine geschichtliche Betrachtung, nicht eine wertende: Analyse des dichterischen Prozesses, Ergründung der schaffenden Seelenkräfte des Dichters. Dilthey: Zwischen technischer und psychologischer Betrachtung sei ein Unterschied: wir werden niemals imstande sein, aus einer bloßen psychologischen Analyse die Poesie zu erklären. Dazu erforderlich: 1. technisch-historische Betrachtungsweise aus der historischen Entwicklung; 2. Analysis des schöpferischen Vermögens. In den psychologischen Vorgängen ist die allgemeine Natur des Schaffens begründet. Die Poesie sei geschichtlich und zeitlich gebunden. Die Historie habe die Führung.

Die Psychologie ist die Ursachen weisende und erklärende Grundlage der Poetik, wie für jede Geisteswissenschaft. Lehmann erachtet eine derartige Behandlung als Psychologie der Dichtung, nicht als Poetik. Welches sind die Quellen unseres Wissens über die psychologische Entstehung der Poesie? Ausgeschlossen ist die Beobachtung des Dichters bei der Konzeption; einmalige Beobachtung nützt wenig. Selbstbeobachtung hat ebenfalls Bedenken, denn der Moment der dichterischen Konzeption ist ein Moment der höchsten seelischen Erregung. In solchen Fällen beobachtet man sich sehr schlecht. Was der Dichter von nachher mitteilt, hat wenig Chance. Die Dichter machen solche Mitteilungen nicht aus psychologisch-wissenschaftlichem Interesse, sondern um zu zeigen, wie *sie* es machen im Gegensatz zu anderen Dichtern. Dies reicht aber nicht aus, um so einen Ueberblick über den Gang der psychischen Entwicklung zu verschaffen. Goethe sagt: Alle Dichtung besteht aus der Umsetzung eines persönlichen Erlebnisses in die Poesie. Indessen, wie

hat man sich diese Umsetzung vorzustellen? Psychologisch: ein assoziatives Gebilde, dazu die überlieferten oder gefundenen Formelemente, die Phantasie sei wesentlich ein Medium, durch das die Personen durchgehen. Erstes Stadium: die Phantasie verhält sich rezeptiv, passiv, aber ein Dichtwerk wird erst daraus, wenn ein formendes, gestaltendes, schöpferisches Moment hinzukommt; die Ergründung der Phantasie schafft indessen noch keinen Einblick in die psychologischen Gründe des dichterischen Schaffens. Jede Schöpfung, auch die künstlerische, setzt einen Willensakt voraus. Diese Willenserscheinung ist eine höchst komplizierte: phantasiert der Dichter, so kann er sich als ein behaglicher Träumer bei dem Gang seiner Phantasien beruhigen; schafft er ein Kunstwerk, so hat er die Absicht, das, was er erlebt, zu einem Erlebnis für andere zu machen, seine Stimmung anderen mitzuteilen. Dies bei der Poesie und der bildenden Kunst. Darin besteht der Schaffenstrieb, der ihn drängt, das außer sich zu stellen, was in ihm liegt, die Absicht, das anderen zugänglich zu machen, was bis dahin in ihm war. In Worten auszudrücken, was man empfindet, ist schwierig. Hierzu gehört eine eigentümliche Konzentration. In jedem Gedicht ist ein Willenselement, keine rein passive Willensassoziation. Die Arbeit der Konzentration ist die Auswahl der Worte, der Charakterzüge, der Situationen, in denen der Dichter den Charakter darstellt oder sich aussprechen läßt, eine Auswahl, die immer ein starkes verstandesmäßiges Urteil voraussetzt. Ein wahrer Dichter ist sich dieser Sache bei der Tätigkeit nicht bewußt, sondern findet sie unmittelbar, und wenn er sie gefunden hat, so erscheinen sie ihm notwendig. Er schwankt höchstens zwischen zwei oder drei Situationen; das Phänomen ist das einer unbewußten Auswahl, eines Instinktes. Da wir noch nicht einmal den einfachsten, den tierischen Instinkt erklären können, so können wir erst recht nicht den Instinkt in seiner höchsten Erscheinung, den künstlerischen, erklären. Wir können die Aufgaben der Psychologie der Dichtkunst heute noch nicht lösen.

Diskussion:

Herr Moser führt folgendes aus: Zu jeder künstlerischen Arbeit gehört eine ungeheure physische Arbeit, wir kennen bei Gelegenheitsgedichten im Goetheschen Sinne nur die causa occasionalis, dagegen nicht die causa novens und die causa efficiens.

Herr Martens: Nicht die Willensanspannung schafft ein Kunstwerk, sondern die innere seelische Zerrissenheit, zu deren Heilung der Dichter eine Auseinandersetzung mit den ihm entgegentretenden Dissonanzen sucht. Es komme nicht darauf an, was ein Künstler wirklich erlebt hat, das äußere Erlebnis ist gleichgültig, es komme nur darauf an, was die Seele eines Menschen bewegt, welches Problem im Leben er als das wichtigste hält. Dieses Suchen nach der Lösung einer wichtigen Lebensfrage, eines Problems, geschieht nicht nur im Intellekt, es erfüllt den ganzen Menschen. Ein grelles Erlebnis tritt in das Bewußtsein, das sind die Urelemente des Kunstwerkes, um die der Dichter die anderen Elemente technisch herumkonstruiert, herumschafft.

Herr Leo Berg: Das Drama ist teilweise zu erklären aus den

gesellschaftlichen Zuständen, teils aus der Psychologie des Zuschauers heraus, nicht aus dem Objekt, das der Künstler darstellt, noch aus dem Erlebnis. Ein Teil des Erlebnisses setzt sich beim Künstler zusammen aus der Umgestaltung einer Vision mit dem Effekt, den alles das bei anderen hervorrufen soll. In der Seele des Zuschauers sehen die Dinge ganz anders aus als in der Seele dessen, der es schafft. Die Absicht, eine bestimmte Wirkung hervorzurufen, veranlaßt den Dichter zur Schöpfung des Kunstwerkes. Ein Gedicht ist kein Kunstwerk, wenn es nicht einheitlich auf den Leser wirkt. Dagegen ist es gleichgültig, ob ein Kunstwerk in eine bestimmte Definitive hineinpaßt.

Herr Hochdorf: Die Diltheyschen und Schererschen Bemühungen zielen darauf ab, den dichterischen Vorgang aus dem Milieu Taines herauszulösen und in den dichterischen Vorgang hineinzulegen, was in dem isolierten Wesen des Dichters liegt. Die rein aus der Vision heraus schaffenden Dichter sind zu trennen von den sogenannten Artisten. Bei den Artisten geht zwar das Erlebnis ihrem Dichten voraus, aber das Finden der Worte ist nicht unbewußt, sondern sie ziselieren die Worte, sie ermessen rein verstandesmäßig, wie sie imstande sind, durch Worte die von ihnen beabsichtigte Stimmung auf den Genießenden zu überpflanzen. Die Artisten entdecken nicht blindlings neue Werte, sondern sie führen verstandesmäßig, bewußt, neue Schönheiten herauf.

Herr Feigs: Um zu allgemeinen Gesetzen und Regeln zu kommen, die bei der Kritik als Anhalt dienen können, muß man von der Art und Weise ausgehen, wie das Kunstwerk auf den Beschauer zu wirken pflegt und wie es wirken muß, damit der Beschauer zu dem anerkennenden Werturteil kommt: das Kunstwerk ist schön.

Herr Lehmann führt in seinem Schlußwort aus: Das Erlebnis sei nicht die ausschließliche Ursache für das Gedicht. Beim künstlerischen Schaffen gibt es immer eine Rücksicht auf das Publikum. Die Art, wie weit dies verstandesmäßig geschieht, ist individuell verschieden.

Herr cand. med. Scharpff ist als Mitglied ausgeschieden.

Schluß der Sitzung 10¼ Uhr.

Donnerstag, den 17. Mai 1906.
Beginn: 8 Uhr 20 Min.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Hochdorf spricht über:

„Artistische Weltanschauung."

Eine Weltanschauung kann erwachsen aus gerechtem, vorsichtig wägendem wissenschaftlichen Urteil. Sie kann aber auch basiert sein auf einer Stimmung, auf einer individuellen Anlage einer Person. Das letztere ist die Weltanschauung der sogenannten Artisten. Der Artist setzt einen Eigenwillen, eine Stimmung, eine Kaprice an die Stelle der vorsichtigen

Erwägung. Er erweitert willkürlich eine Regung, der sich gewöhnliche Menschen nur momentan hingeben, zum Regulativ seines Lebens. Um festzustellen, ob die Wertungen der Erscheinungswelt durch den artistischen Geist Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhalten können, bedarf es einer geschichtlichen Untersuchung der verschiedenen Gruppen der Artisten. Es gibt Artisten des Oekonomischen, des Ethischen, des Metaphysischen und des Künstlerischen. Artisten des Oekonomischen und Ethischen waren die Sophisten: Anaxagoras: der menschliche Geist schaffe die Welt, die Welt sei nichts anderes als ein Produkt dieses Geistes. Protagoras: der Mensch ist das Maß aller Dinge. Die Sophisten leiten aus dem Menschen die Welt ab. Die Absichten der Sophisten waren weniger erkenntnistheoretische als pädagogische. Die sizilianische Rednerschule des Korax sagt: nicht der Geist, sondern das Wort schaffe die Welt. Sie kennt die Tätigkeit der sprachlichen Apperzeption, die Wahrheit, daß sich Wort an Wort entzündet, daß Denken ein Reden ist und neues Denken das Wechselspiel mit Worten. Deshalb ist das sophistische Denken elastisch, es will die starre, unbewegliche Wahrheit durch schillerndes, einer Stimmung entfließendes Interpretieren der Lebensgüter ersetzen. Das ist artistisches Verhalten. Die Sophisten entfalten ihre Haupttätigkeit als Lehrer. Sie erziehen nach ihrer Methode zum öffentlichen Wirken, zum Klugsein in dem Oekonomischen und Ethischen. Subjektiv begnügen sie sich mit sittlichen und wirtschaftlichen Möglichkeiten an Stelle des Oekonomischen und Sittlichen an sich. Ihre Scheu vor klaren und festgefügten Gesetzen ist keine ethische Skepsis, sondern eine dialektische. Ihre Lehre ist nicht im System zu fassen, sondern nur in Aphorismen. Die Weltbegebenheiten sind Würfel, die nach Belieben hin und her gewendet werden können. Sie schätzen nicht moralisch, sondern stellen nur die Tatsachen dar.

Metaphysisches Artistentum: die indischen Yogin, die christlichen Mystiker und Ekstaten schalten bewußt oder unbewußt einen Teil der vom Leben gegebenen Ideenkomplexe aus ihrem Denken aus. Ihre ganze innere Energie ist darauf gerichtet, durch mystische Vertiefung die Verbindung zwischen dem Geist, der im Menschen wohnt, und dem anderen, der in der Natur schwebt, herzustellen. Dieses Sehnen nach Flucht aus dem Wirklichen ist bei ihnen zum Selbstzweck der Persönlichkeit erweiterte Weltanschauung. Diesem Artisten ist vorgeschrieben, wie er sich durch Selbstzucht von seiner irdischen Umwelt emanzipieren soll, um in den Genuß des Ueberirdischen sich emporzuheben. Es ist ihm genau vorgeschrieben, wie er zu gehen, zu atmen, sich zu bewegen, kurz, sein ganzes Verhalten einzurichten hat; erfüllt er diese Vorschriften, dann ist die Welt ein Würfel in seiner Hand. Diese Tätigkeit ist ein Akt des Willens, der Erziehung, der Absicht und Energie, eine Abscheidung von tausend Lebensgütern zugunsten eines einzigen aus Gewohnheit, contemplatio acquisita der mittelalterlichen Kirche. Die Mystik der mittelalterlichen Kirche kennt außerdem noch eine contemplatio infusa, ein eingeborenes, instinktives Sichversenken in die Mystik: die Inspiration sei über die Menschen gekommen, nur dem Göttlichen zu leben (Franciscus von Assisi, Teresa von Alvila). Wilhelm von Humboldt: die Daten der Geschichte seien gar nicht von Wichtigkeit. Wer imstande sei, eine wirk-

liche Welt zu gestalten, sei Dichter, sei Herr über die Geschichte, finde erst die historischen Wahrheiten in seinen harmonischen Phantasiebildungen. Wo mehr geschehe als Elementares, wo sich die historischen Begebnisse abhängig von ihrem geistigen Urheber verworren haben, habe der Dichter allein die Kraft, das Wirrwarr zu entfädeln und zu klären. Die Poesie sei darum die Wahrheit der Geschichte. Dieser Humboldtsche — nur halb richtige — Satz ist von den Artisten des Künstlerischen zum obersten Prinzip erhoben worden. Sie sagen schlechthin, ihr dichtender Eigenwille allein bestimme die Geschichte. Dem Begriff der Geschichte geben sie indessen den verschiedenartigsten Inhalt, sie wollen das Sehen nicht von der Welt lernen, sondern der Welt ihre subjektiven Augen einsetzen. Grillparzer: der Tragiker müsse Geschichte fälschen, um ein wahres geschichtliches Trauerspiel zu dichten. Er müsse die Stoffe so darstellen, wie seine Persönlichkeit ihn treibe und von der kalten Tatsachenüberlieferung absehen. José Maria de Heredia entwickelt schon in dem Titel „Les trophées" das Programm für das Artistentum.. Die Artisten sträuben sich, ihr „Erlebnis", was der Tag zuträgt, darzustellen, sie wollen der Welt gegenüber ein rein objektives Verhältnis einnehmen, sie wollen Welten gestalten, die zwar nach ihnen aussehen, aber nicht in Kausalnexus stehen mit dem, was auf sie eingewirkt hat. Heredia will mit seiner Dichtung keine dynamischen Wirkungen erzielen, sondern eher mathematische, optische. Er benutzt die Elemente des Sehens, des Auges, um die Kulturepochen darzustellen. Er schildert z. B., wenn er ausdrücken will, daß er auf einer griechischen Ruine wandelt, zuerst die Gegend, wie ein französischer Freilicht- und Freiluftmaler: überfließende Helligkeit, die ganze Landschaft ist von einer gleißenden Sonne übergossen. Innerhalb der hellen Landschaft befindet sich etwas Dunkles, an dem das Auge besonders haften bleiben müsse. Er schafft einen Blickpunkt, einen Ruhepunkt für das Auge. Dieser Ruhepunkt ist ein Hirte, der auf der Muschel bläst. Diesen Hirten isoliert er vollständig, so daß der Eindruck seiner Einsamkeit für das optische Aufnehmen auf das prägnanteste hervorgehoben wird. In der Technik stellt Heredia stets das Düstere dem Hellen rein optisch gegenüber. Dichterisch ist ein einzelnes derartiges Produkt bestechend, aber nicht ein ganzer Band derartiger dichterischer Erzeugnisse.

Die artistische Weltanschauung erachtet die Welt als eine Chiffre, mit der der Dichter rechnet; der Dichter könne nach Belieben sich und alles, was um ihn existiert, schwer, leicht, groß, winzig, tief, hoch machen, wie es gewöhnlich dem Menschen in seiner Stimmung vorübergehend erscheinen kann, beim Artisten ist dies Maxime, Widerbild seiner Persönlichkeit. Stendhal hält die Emanzipierung der Menschen von den Wirklichkeiten, daß sie Zeit ihres Lebens in solchen eigenen Welten leben, für krankhaft, clownartig, der Hysterie verwandt.

Die Artistengruppe tritt immer in den Vordergrund, wenn eine Epoche vorangegangen war, in der man auf das scharfe Erforschen der Natur besonderen Wert gelegt hatte. Heute in Deutschland z. B. ist das Artistentum auf den Naturalismus gefolgt. Kant bezeichnet das Artistentum als steril und unfruchtbar. Man soll sich der Welt gegenüber nicht ver-

halten nach der Eigenliebe, die den Menschen sich einspinnen läßt in dem Dämmer einer kleinen Welt von Gedanken, die nur ein Segment dessen ist, was an Wahrheiten existiert.

Diskussion:

Herr Schächter führt aus, er halte die Sophisten nicht für Artisten, sie konstruieren nicht ein Weltbild aus der Stimmung heraus, sie sehen die Welt formal logisch, dialektisch logisch an. Die indischen Philosophen seien reflektierende Menschen, aber sie gingen nicht aus Stimmung an ihre Anschauung heran. Die Welt, gesehen durch das Temperament, sei nicht Artistentum, sondern sei eben die Kunst.

Welcher Gesichtspunkt für uns maßgebend ist, sei abhängig von dem Kreis der Vorstellungen, den wir besitzen, wenn an uns eine Sache herankommt.

Der Vortragende verzichtete auf das Schlußwort.

Schluß der Sitzung 9 Uhr 50 Min.

Donnerstag, den 7. Juni 1906.
Beginn: 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.

Schriftführer: Herr Westmann.

Der Vorsitzende hielt einen Nachruf auf Eduard v. Hartmann, die Anwesenden erhoben sich von den Plätzen.

Als Mitglieder wurden aufgenommen Herr Dr. Feigs, Herr Dr. Metzger.

Herr Möller hielt den angekündigten Zyklusvortrag über:

„Wundt als Psychologe."

Eine Diskussion fand nicht statt.

Der Vortrag des Herrn Möller erscheint im Sonderabdruck.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Donnerstag, den 21. Juni 1906.
Beginn: 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Martens.
Schriftführer: Herr Westmann.

Frl. Kölling hielt den angekündigten Vortrag über:

„Persönlichkeitsbilder zweier schwachsinniger Kinder",

der in dieser Zeitschrift als Originalaufsatz erschienen ist.

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluß der Sitzung 9 Uhr.

Donnerstag, den 5. Juli 1906.
Beginn: 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Ausgetreten sind die Herren Grimm, Major, Leman.

Herr Hirschlaff hielt den angekündigten Zyklusvortrag über:

„Brentano."

Der Vortrag wird später in erweiterter Form in dieser Zeitschrift erscheinen.

An der Diskussion beteiligte sich Herr Dessoir. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung 9½ Uhr.

Wintersemester 1906/07.

Donnerstag, den 18. Oktober 1906.
Beginn: 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll, später Herr Baerwald.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Moll spricht über das Thema:

„Ueber den Einfluß der Medizin auf die moderne Psychologie."

Der Einfluß der Medizin auf die moderne Psychologie ist ein außerordentlich großer. Die Medizin und die Naturwissenschaft im allgemeinen haben die Aufgabe der Psychologie verändert, indem sie diese der Metaphysik entrissen und zu einer Erfahrungswissenschaft machten. Es hat sich dabei auch gleichzeitig die Methode geändert, indem neben die innere Beobachtung (die Introspektion) die äußere Beobachtung, und ganz besonders das Experiment, getreten sind.

Nachdem Weber seine grundlegenden Untersuchungen über den Tastsinn und das Gemeingefühl 1851 veröffentlicht und Fechner 1860 Bausteine zur Psychophysik geliefert hatte, war es besonders Wundt, der die Methoden der Physiologie auf die Psychologie übertrug und damit jene Wissenschaft schuf, die man als physiologische Psychologie bezeichnet, ein Ausdruck, der allerdings leicht zu Mißverständnissen führt und auch zu solchen schon Veranlassung gegeben hat. Das Experiment ist von den Naturwissenschaften, besonders von der Physiologie, auf die Psychologie übertragen worden, und man hat damit einen großen Teil dessen, was zur modernen Psychologie gerechnet wird, geschaffen. Hierher gehören die zahllosen Untersuchungen über das Weber-Fechnersche Gesetz und seine Grenzen, über den Einfluß der Schwingungszahlen auf die Tonhöhe; hierher gehören die Untersuchungen über die Klangfarbe, über Farbenmischungen usw. Der Name Helmholtz beweist an sich die Bedeutung der Medizin für diese Forschungen. Ebenso gehören in dieses Gebiet die zahlreichen Untersuchungen über die Reaktionszeiten, über den Einfluß der Vorstellungen auf die Bewegungen usw. Die zahlreichen Unter-

suchungen über Sinnesempfindungen sind erst durch die Physiologie ermöglicht worden, indem diese die Funktionen der Sinnesorgane vorher bearbeitete. Auch manche Arbeiten über Hirnphysiologie sind für die Psychologie bedeutungsvoll geworden.

Gleichzeitig mit der Entwickelung der Psychophysik in Deutschland haben in England zwei Psychologen unabhängig von der experimentellen Psychologie, aber gleichfalls auf der Physiologie fußend, psychologische Systeme geschaffen, Bain und Spencer. Ersterer räumt der Beobachtung, aber kombiniert mit den Erfahrungen der Physiologie, eine große Bedeutung ein, Spencer begründet die Psychologie wesentlich entwickelungsgeschichtlich, wobei er sich auf die Entwickelung des Zentralnervensystems stützt.

Auch andere psychologische Auffassungen der Psychologie zeigen Beziehungen zur Medizin, z. B. Wundts Apperzeptionstheorie, ferner die Assoziationstheorien. Mediziner haben auch zum großen Teil die psychologische Bedeutung der Sprache erforscht, und zwar im Anschluß an pathologische Sprachstörungen, besonders an die Aphasie. Die psychologischen Bedingungen des Handelns suchen andere ebenso in neuerer Zeit auf Grund pathologischer Fälle zu studieren. Das Studium der Hypnose, des Schlafes und der Träume ist ebenfalls zum großen Teil Medizinern zu danken. Desgleichen haben diese zu den gegenwärtig vielfach vorgenommenen Untersuchungen über das Gedächtnis wichtige Vorarbeiten geliefert. Die Psychopathologie wurde von Maudsley und Hack Tuke in England, später besonders von Taine und Ribot in Frankreich für die normale Psychologie verwertet. Auf die Beziehungen von Genie und Irrsinn haben Mediziner hingewiesen. Die Kinderpsychologie verdankt der Medizin ebenfalls sehr viel; ich erwähne nur Preyers Werk über die Seele des Kindes. Mediziner haben auch für die Tierpsychologie gearbeitet; genannt seien nur Forel und Bethe, die die psychischen Eigenschaften der Ameisen studierten. Für die Völkerpsychologie nenne ich nur Bastian und Wundt, die beide ursprünglich Aerzte waren. Hierher gehören auch die Untersuchungen über Massenpsychologie, deren Studium gleichfalls von Medizinern gefördert wurden.

Freilich war der Einfluß der Medizin nicht immer nur ein guter. Die extrem materialistische Strömung, wie sie z. B. von Büchner vertreten wurde, die Lehre vom geborenen Verbrecher und manches andere waren Uebertreibungen, wie sie gerade durch das Aufblühen der Physiologie, der Anatomie und der Naturwissenschaften im allgemeinen veranlaßt wurden. Auch sonst finden wir oft Uebertreibungen und eine vorschnelle Uebertragung physiologischer Begriffe auf die Psychologie. Manche Arbeiten der experimentellen Psychologie, die zunächst nur für das Laboratorium Interesse haben, sucht man vorschnell für die Praxis zu verwerten. Dies gilt für viele experimentelle Untersuchungen über Ermüdung, den Alkoholgenuß usw. Auch darf man nicht vergessen, daß für manche Probleme der Psychologie die Medizin wenig geleistet hat, z. B. für das Problem der Bewußtseinseinheit. Trotz alledem aber ist der Einfluß der Medizin ein außerordentlich großer und auf vielen Gebieten der Psychologie überaus wohltätiger gewesen. (Eigenbericht.)

Diskussion:

An der Diskussion beteiligte sich Herr Dr. Feigs. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Donnerstag, den 1. November 1906.
Beginn: 8 Uhr 20 Minuten.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Als Mitglieder ausgetreten sind die Herren Fr. Schulz, Bauer, Dr. Valentin, aufgenommen Dr. Rodenwaldt, Dr. Schulz, stud. v. d. Bergh.

Herr Hennig spricht

„Ueber Naturgenuß".

Mit fortschreitender Kultur wächst die Lust- und Unlustempfindung. Die Genußfähigkeit für Genüsse, die seelischen Empfindungen für Leiden wachsen qualitativ und quantitativ. Wie alle Bedürfnisse, so wächst auch das Bedürfnis, Naturfreuden aufzusuchen und zu genießen, mit der Möglichkeit der Befriedigung. Die Verkehrserleichterung ermöglicht die erleichterte Befriedigung des Naturgenusses und vergrößert das Bedürfnis dazu.

Der Naturgenuß besteht in der Freude an Naturkräften und Bildern, im Anschauen der Sonne, Sterne, Wolken, Blitze, Berge, Meer, Heide, Wald, Dorf, er kann aber auch bei gewaltigen Naturkatastrophen, Feuer, Vulkan, Erdbeben empfunden werden. Der Ungebildete hat nur die Empfindung für das Nützliche. Im Anfang der Kultur ist nur das schön, was dem Menschen nützlich ist; so bei den heutigen Wilden, so aber auch bei den alten Hellenen, bei Homer insbesondere.

Eine Steigerung des Naturgefühls wurde hervorgerufen durch das religiöse Fühlen und Trachten der alten Zeit. Es knüpft an Kultstätten an: Grotten, Seen, Felswände, in denen sich die Gottheiten aufhalten. Diese Naturstätten galten als heilig, als bevölkert von Geistern, ein Gefühl der Erhabenheit für Natureindrücke äußert sich hierin. Bei den Römern eine Vorliebe und objektives Verständnis für die Schönheit des Meeres, dagegen ist die Empfindung für die Schönheit der Berge und der mit Schnee bedeckten Alpen erst eine sehr späte Erscheinung, weil die Alpenreisen so beschwerlich waren, daß von einem Genuß von vornherein keine Rede sein konnte. Die Besteigung der Berge im Altertum fand nicht zum Genusse der Aussicht auf den Höhen statt. Der Aetna ist der einzige Berg, welcher im Altertum vielfach bestiegen wurde, aber nur zum Zwecke des Studiums des Wesens des feuerspeienden Berges.

Im Altertum war das Reisen zu Studienzwecken sehr weit verbreitet, ferner zu Gesundheitszwecken. Das Nahe erschien reizlos. Bei den Römern überwiegt die verstandesmäßige Auffassung der Natur.

Naturgefühl des Mittelalters.

Das Naturgefühl des Mittelalters ist unter dem Einfluß der christlichen Ideen, welche alles Irdische für sündig erklärten, sehr dürftig zur

Entwickelung gelangt. Die Vorliebe für die Einsamkeit, die Weltflucht, das Bedürfnis, Gott in allen seinen Werken zu erkennen und zu verehren, bringt zur Entwickelung das Gefühl der göttlichen Größe in der Natur, dagegen nicht eine ästhetisch-lyrische Ausgestaltung des Naturgefühls. Das romantische Naturgefühl ist dem Altertum und Mittelalter fremd. Bei S h a k e s p e a r e grandiose Beschreibungen von Naturvorgängen, Hineinempfinden menschlicher Gedanken, Freude an der Natur nur da, wo es sich um Landschaften und ähnliches handelt.

Das Verständnis für die Berges-, speziell für die Alpenschönheit ist erst im 16. Jahrhundert bemerkbar. Damals auch die ersten Hochgebirge als Sujets der Malerei, z. B. als Hintergrund bei Gemälden L i o n a r d o s. Das Gewöhnen an eine Gegend führt nach und nach dazu, sie als Schönheit zu erkennen und objektiv zu genießen. Im 16. Jahrhundert erwacht das Gefühl für das Romantische. R u y s d a l e usw. Holland galt damals als eins der schönsten Länder der Welt, die schottischen Hochlande als scheußlich wild. In das Schaudergefühl über die Berg- und Alpennatur mischt sich erst im 18. Jahrhundert, wo die Bergbesteigung bereits häufiger wurde, ein angenehmes Gefühl.

R o u s s e a u ist das Erwecken des modernen Naturgefühls zu verdanken. Er liebte die Einsamkeit. Er verbreitete eine subjektive Auffassung von der Natur, hauchte ihr eine Seele ein und erweckte den Sinn für das Erhabene. Das Gefühl der Erhabenheit der Natur, die „Einfühlung", macht den modernen Menschen aus, der moderne Mensch legt in die Natur seine eigene Empfindung hinein. Die Gefühle, die sich darin äußern, sind die eigentlich romantischen. Es beginnt das Schwärmen für die Mondlandschaften, für Nachtlandschaften, die Vorliebe für das Altertum beginnt. G o e t h e, durch O s s i a n angeregt, hatte einen intensiven Naturgenuß. Heidepoesie, Meerpoesie (H e i n e, B y r o n), sentimentales Gefühl der Lust am Walde. Durch die Freude am Wald wird die Freude an den Schönheiten Deutschlands entdeckt. Romantische Landschaften (B ö c k l i n s Toteninsel), Lust an gewaltigen Naturkatastrophen, wenn man nicht daran beteiligt ist. Es ist ein Gefühl der Erhabenheit, etwas dem Menschen Ueberlegenes, was der Mensch in der Natur zu empfinden sucht, was er in sie hineinfühlt. Heute, im Zeitalter der Nervosität, werden ruhige Landschaften mit besonderer Vorliebe aufgesucht. Ueberall derselbe Grund für den Genuß an der objektiven Natur: das Vertrautwerden mit einer Gegend aus irgendwelchen anderen Motiven. Der Naturgenuß wird durch das Auge vermittelt, bei dem Blinden, der ebenfalls hohen Naturgenuß empfindet, spielen die sekundären Elemente mit. Eine große Rolle bei dem Naturempfinden spielt die Nachahmung, ferner die Erziehung der Kinder zur Naturschönheit. Dem Kinde muß man einfache Eindrücke bieten, es auf Schönheiten von Wald, Feld, Meer hinweisen, aber die größten Naturschönheiten soll man ihm versagen, damit es nicht abgestumpft wird. Der höchste Naturgenuß kann sich nur dem Einsamen eröffnen, jeder Reisegefährte lenkt ab.

Der heutige Naturgenuß ist im Wachsen. Der vollkommenste Naturgenuß wird Eigentum der Gebildeten bleiben. Landbewohner, einfache Menschen, haben Heimatsgefühle, aber keine ästhetischen Naturgefühle.

Das Naturgefühl verschafft mit geringen Mitteln Genüsse der edelsten Art. Dadurch Steigerung des Glücksgefühls.

Diskussion:

Herr Dr. Rodenwaldt: Die Empfindungen hängen mit der Ausbildung unserer Sinnesorgane zusammen. Die Griechen haben den Geruchssinn stärker kultiviert, wir dagegen den Gesichtssinn, den Farbensinn, die Empfindungen für feine Nuancierungen.

Herr Dr. Metzger bestreitet den Zusammenhang des Naturgefühls mit der Ausbildung der Sinne, da die Naturvölker schärfer entwickelte Sinne haben. Die Alten waren Natur, sie waren mit der Natur durch tausend Fäden verbunden, und es war ihnen nicht möglich, sich der Natur gegenüberzustellen. Aesthetisch können wir erst das genießen, was als Realität uns gegenüber seine Bedeutung verloren hat. Wir betrachten als Großstädter uninteressiert die Natur als ein Kunstwerk, das uns eigentlich nichts angeht.

Herr Hennig erwiderte im Schlußwort folgendes:

Das ästhetische Gefühl für die Natur entwickelte sich überall dadurch, daß man angenehme Empfindungen mit der Natur verband. Der Gesichtssinn hat sich seit dem Altertum sehr verschärft. Den Ausführungen Dr. Metzgers über Naturempfinden als Folge der Unabhängigkeit von der Natur tritt der Vortragende bei. Beim Bauer wird der krasse Nützlichkeitsstandpunkt gegenüber der Schönheitswahrnehmung dominieren.

Schluß der Sitzung 10¼ Uhr.

Donnerstag den 15. November 1906.

Beginn: 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Baerwald.
Schriftführer: Herr Westmann.

Aus dem Verein als Mitglied ausgeschieden ist Herr Dr. v. Schulze-Verden.

Herr Privatdozent Dr. Frischeisen-Köhler spricht über

„Psychologie des Schreibens".

Die Psychologie der Individualität ist erst im Entstehen, ebenso die Psychologie der Individualität der Handschrift, die Graphologie. Die Graphologie als dilettantenhaftes Verfahren ist alt. Sie stützt sich auf Intuition. Der Handschriftenkenner sieht eine Handschrift eine Zeitlang an und sagt dann, der Schreiber sei ein guter, ein schlechter usw. Charakter. Dieses Verfahren beruht auf keiner bestimmten Methode, es ist nicht übertragbar, nicht erlernbar und kommt wissenschaftlich nicht in Betracht. Versuche zu methodischer Erforschung sind in folgender Weise gemacht worden: der Graphologe sammelt eine Reihe von Handschriften, deren Urheber ihm genau bekannt sind, er konstatiert: ist in dieser Reihe eine gewisse Art von Eigentümlichkeiten allen gemeinsam und weisen ihre Urheber gewisse Eigentümlichkeiten auf, so erscheint die Berechtigung nicht

unbegründet, aus dieser Gemeinsamkeit auf den gemeinsamen Charakter zu schließen. Die französischen und italienischen Graphologen haben in dieser Weise ein System von Zeichen, von individuellen Eigentümlichkeiten der Handschriften aufgestellt, welche sie zu einem System von Eigenschaften und Eigentümlichkeiten des Schreibens in Beziehung setzen. Dieses System ist zunächst ziemlich willkürlich gewählt. Z. B. eine große Handschrift deute auf einen großen Charakter hin, offene Naturen machen offene Buchstaben, weitschweifige Naturen Schnörkel usw. Diese Ergebnisse sind fragwürdig und dilettantenhaft. Bedenken sind vorhanden 1. bezüglich der Schrift, 2. bezüglich der Anschauungen vom Charakter. Bestimmte Zeichen, z. B. ein Schlußhaken korrespondiert nicht mit Eigensinn, Lügenhaftigkeit usw., sodann bestehen die Schriftzüge in einem Zusammenhang untereinander, der Charakter als solcher ist nicht etwas Losgerissenes. Die Beobachtung von Handschriften, Physiognomien und Schädeln zeigt, daß alle äußeren gegebenen Anzeichen vorhanden sein können und dennoch die korrespondierenden Geisteseigenschaften fehlen. Diese Methode berücksichtigt nicht die negativen Instanzen, sie läßt sämtliche Fälle beiseite, in denen sich die Charaktereigentümlichkeiten finden, aber nicht die bestimmten Eigenartigkeiten der Handschrift und umgekehrt.

Die wissenschaftliche Psychologie bedient sich des Experimentes und versucht die Handschrift auf Grund der die Bewegung beeinflussenden Faktoren zu analysieren. Sie geht nicht von der falschen Charakterologie aus, als ob der Charakter nichts weiter als ein Bündel von konstanten Eigenschaften wäre.

Die Handschrift ist als Handschrift individuell. Die Grenzen der Verstellbarkeit der Handschriften sind ziemlich eng. Das Papier gibt beim Schreiben nicht nach, sondern die Feder. Diese verbreitert sich an der Spitze, es entsteht eine dicke Fläche. Die Federstrichdicke ist äquivalent dem angewandten Druck. Die Druckschwankungen unterliegen sehr wenig der Willkür bei der Handschrift. Charakteristische Druckschwankungen treten sogar bei der Niederschrift eines Punktes durch verschiedene Personen auf.

Die Unterschiede bei der Handschrift bestehen darin: der eine Buchstabe ist steil, der andere schief, die Schriftlage ist eine markant hervortretende Eigentümlichkeit, mit Druck, ohne Druck, dünn, dick, der Ausdehnungsbereich ist ein verschiedener, verschieden die Schreibgeschwindigkeit, der eine Buchstabe hat Absetzungen, der andere ist kontinuierlich, Unterschiede sind in der Zeilenrichtung, verhältnismäßig regelmäßige oder unregelmäßige Züge, Anordnung der ganzen Schriftzüge auf dem gegebenen Raume, Größe des Randes usw. Diese sind selbständige Eigentümlichkeiten, die unabhängig voneinander geändert werden können. Kein Ausgangspunkt ist der Vergleich der individuellen Handschrift mit dem Normaltypus, weil der Normaltypus weiten Spielraum läßt. Eingeschränkter ist der Spielraum bei der Stenographie, weil Druckverteilung, Enge, Weite usw. eine bestimmte Buchstaben- und Wortbedeutung hat.

Charakteristisch ist der Bindungsgrad bei den einzelnen Teilen der einzelnen Buchstaben, als auch bei den Buchstaben selbst, ferner die Bindungsform. Diese kann eckig, spitzig, rund usw. sein. Auf diese Weise ist es

möglich, eine erschöpfende Charakteristik der Handschrift nach ihren äußeren Formelementen zu geben. Die Frage erhebt sich, ob diese Formelemente Auskunft geben über die psychischen, sie hervorrufenden Faktoren. Welche Momente führen eine Variation des normalen Schriftbildes herbei? Unter Umständen genügt die Variation eines Momentes, um andere gleichzeitig zu variieren. Zwischen den einzelnen Elementen der Schrift bestehen korrelative Beziehungen. Wird die Handschrift beschleunigt, dann nimmt der Ausdehnungsbereich der Handschrift häufig zu, mitunter der Druck und dergl. Die Momente sind nicht isoliert variabel, die physiologischen Bedingungen der Entstehung der Handschrift sind kompliziert. Gewisse, in der menschlichen Natur begründete Dispositionen psychischer Art sind geeignet, die Handschrift zu beeinflussen, ohne individuell zu sein. Es besteht die Tendenz, arhythmische Bewegungen zu rhythmisieren. Wir sind geneigt, alle unsere Handlungen zu rhythmisieren. Wir teilen das Wort in so viele Abschnitte, wie es Buchstaben enthält. Jeder Abschnitt ist eine Takteinheit in diesem Wort. Das Schreiben ist ein Vorgang, der Assoziationen aller Art voraussetzt, beim Diktat Reaktion auf Schall, sodann ist der optische Eindruck wesentlich.

Die modernen Graphologen argumentieren: die Handschrift kann in doppelter Beziehung einen Rückschluß auf den Charakter des Schreibenden schaffen:

1. Begriff der unwillkürlichen Ausdrucksbewegung, 2. Begriff der willkürlichen Ausdrucksbewegung. Im Prinzip kommen hier zwei Gesichtspunkte zur Anwendung: 1. die Bewegung, welche das Schriftbild hervorbringt, wird als unwillkürliche Ausdrucksbewegung erfaßt, 2. als Ergebnis einer Zweckhandlung. Es ist bekannt, daß auch unwillkürliche Bewegungen zum Ausdruck psychischer Zustände werden. Für die Psychologie des Schreibens kommen nur diejenigen Ausdrucksbewegungen in Betracht, welche Zustände der Muskulatur im allgemeinen betreffen. Durch Experiment ist feststellbar, daß Stimmungsgestaltungen Einfluß auf die Handschrift haben. Z. B. ist das Schreiben bei gewissen Erkrankungen, die gesteigerte oder geschwächte Stimmungen hervorrufen, verschieden. Aus den so auftretenden Eigentümlichkeiten läßt sich auf gewisse Stimmungen, Affekte, Affektsschwankungen zurückschließen. Ausdrucksbewegungen können auch unwillkürlich als Reste ehemaliger Zweckbewegungen sein, die unter die Schwelle des Bewußtseins gesunken sind. Wir machen viele Zweckbewegungen mit der Hand, die gar keinen Zweck mehr haben. Die Graphologen behaupten, in der Handschrift liegen Zweckbewegungsreste vor.

Die Gebundenheit oder Ungebundenheit der Buchstaben wird von den Graphologen darauf zurückgeführt, daß das menschliche Denken sich in einer Aneinanderreihung von Elementen bewegt. Die Bindung der Worte kann als Bindung der Vorstellungen betrachtet werden. Werden die Worte gebunden, dann größere Fähigkeit der Assoziationen und entsprechend umgekehrt. Wer gebunden schreibt, denkt logisch, wer unterbrochen schreibt, denkt nicht zusammenhängend, gibt sich Einfällen hin usw.

Bei vielen Personen kann die Handschrift nicht mehr Zweck sein, sondern nur Mittel, einen Gedanken zu fixieren oder mitzuteilen. Sie geben ein Minimum von Aufwendungen. Die Handschrift wird kurz, undeutlich,

so daß sie lediglich für den Autor zu entziffern ist. Oder die Handschrift war einmal Zweck und wird dann zwecklos, dann bleiben die Eigenarten. Will z. B. jemand original erscheinen, wie dies bei jungen Menschen zuweilen vorkommt, so entstehen gewisse Eigenarten. Diese bleiben. Sodann kann jemand sich bemühen, ästhetisch seine Handschrift zu vervollkommnen oder das Bestreben größter Deutlichkeit betätigen.

Die Graphologen schließen in folgender Weise auf den Charakter: Gewisse Eigentümlichkeiten beruhen auf einer Stimmung, einem Geschmack. Jede Stimmung, jeder Geschmack hat eine Beziehung zum Charakter. Daraus kann man ein genaues Bild einer Individualität gewinnen. Dieser Schluß ist in dieser Form falsch. Zunächst ist der Begriff Charakter nicht eindeutig hierbei bestimmt. Teilt man die verschiedenen Anlagen und geistigen Betätigungsweisen in drei Klassen ein: intellektuelle, gemütliche (Lebhaftigkeit, Zornigkeit, Temperament usw.), ferner in Anlagen, welche auf die eigentliche Konstitution des Charakters Bezug nehmen, so ergibt sich für die graphologische Argumentation folgendes: die intellektuellen und die Willensanlagen werden in ihrem wesentlichen Bestande nicht durch ihren formalen Zug charakterisiert, sondern durch ihre Inhaltlichkeit. Diese Inhaltlichkeit ist kein psychisches dauerndes Erlebnis, sondern ist bedingt durch die historische Situation. Das mathematische Denken ist z. B. keine besondere Art des Denkens, sie ist trotz gradueller Abstufungen bei jedem Menschen vorhanden, denn sonst wäre sie ja nicht für andere verständlich. Daraus ergibt sich die Folge: Wenn es berechtigt ist, aus der vorliegenden individuellen Eigenschaft der Handschrift auf die psychischen Faktoren im gegebenen Fall zurückzuschließen, dann ist es nicht berechtigt, aus den so ermittelten Faktoren auf den Charakter zu schließen, weil sie nicht vollständig sind.

Die Methode der Graphologen hat zwei Schranken:

1. ein gegebener Effekt kann in einem Schriftbild auf verschiedene psychische Faktoren zurückgeführt werden. Hierbei weiß man nicht, welches psychische Moment man als Maßstab der gegebenen Eigentümlichkeit anrechnen soll. Druckverteilung kann ebenso gut auf Energie als auf einen Geschmack, der Gegensätze von Hell und Dunkel bevorzugt, zurückgeführt werden. Die Methode der Graphologen gestattet niemals die Umkehrung: man darf aus dem Fehlen einer gegebenen Schrifteigentümlichkeit nicht auf das Fehlen des in dem Charakter anzunehmenden seelischen Faktors schließen.

Es liegen in der Handschrift individuelle Momente vor, gewisse psychische Momente beeinflussen das Bild der Handschrift, diese sind Schwankungen in einem formalen Vollzug, sie geben kein Bild des Charakters, sie gestatten Bestimmung der Individualität in beschränktem Umfange, indessen nicht in dem Sinne, wie wir von einem Charakterbilde sprechen.

Diskussion:

Herr Baerwald: Ob es individuelle Handschriften gibt, ist fraglich, da man sich verschiedene Handschriften angewöhnen kann. Die Graphologie ist keine systematische Wissenschaft gegenwärtig; sie nutzt das psychologische Material, welches wir besitzen, gar nicht aus.

Der Vortragende führt in seinem Schlußworte aus: es gibt Eigentümlichkeiten der Schriftzüge, die sich der willkürlichen Beeinflussung entziehen.

Schluß der Sitzung $9^3/_4$ Uhr.

Donnerstag, den 29. November 1906.

Beginn: 8 Uhr 20 Minuten.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Ausgetreten ist Herr Lehrer Schuricke. Als Mitglieder aufgenommen wurden die Herren Referendar Kuntze, Kinderarzt Dr. Arthur Mayer und Frl. Rosa Oppenheim, Assistentin am Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung.

Herr Privatdozent Dr. Vierkandt sprach:

„Ueber die Anfänge des Zeichnens und Ornamentierens (mit Lichtbildern)".

Der Vortrag erscheint in der Zeitschrift für angewandte Psychologie.

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Pappenheim, Stephan und Hennig. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung $9^1/_2$ Uhr.

Donnerstag, den 13. Dezember 1906.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Dr. Dessoir spricht

„Zur Theorie der Hypnose".

Beim Menschen treten manchmal Zustände ein, die Verwandtschaft mit Schlaf oder Vergiftungszuständen zeigen. Die Autohypnose ist zum Ausgangspunkt einer Theorie der Hypnose zu nehmen. Hier wird dieser Zustand nicht durch fremde Menschen hergestellt, noch besteht die dauernd festgehaltene Beziehung zwischen Hypnotiseur und Hypnotisierten. Wird dieser Zustand der Autohypnose absichtlich herbeigeführt, so geschieht dies zum Zwecke einer gewissen Selbstvernichtung. Von der einen Seite aus gesehen ist der Grundsatz des Lebens die Selbsterhaltung. Demgegenüber existiert ein ebenso lebhafter und natürlicher Trieb der Selbstvernichtung. Damit verbunden ist eine Erhöhung des eigenen Ich. Ebendieselben, die ihr Bewußtsein so zu verändern oder zu ertöten bemüht sind, versprechen sich davon wiederum eine Erhöhung ihres Ich, entweder in der groben Form, daß magische Kräfte entbunden werden sollen in der Autohypnose. Dieser Zustand mache gewisse höhere Kräfte, Kräfte der Zauberei oder magische Fähigkeiten frei, aber in einer höheren Form ist damit verknüpft ein Sichaufheben in das höchste Wesen, es ist die unio mystica. Diese

beiden Richtungen stellen keinen Gegensatz dar, sondern eben eine mögliche Vereinigung, denn die Preisgabe des eigenen Ich oder das Hinaustreten aus dem gebundenen Ablauf des wachen Lebens ermöglicht eine neue Beziehung zu höchsten fernen übersinnlichen Welten, Aufgehen in das All, Verlust des Ich und Gewinn des Höheren. Diese teleologische Unterlage der Autohypnose erweist sich auch für die wissenschaftliche Betrachtung als richtunggebend: Jede Autohypnose wird psychophysisch hergestellt. Zu Beginn jeder Autohypnose entsteht eine Veränderung in der motorischen Tätigkeit. Die Veränderungen in der sensomotorischen Sphäre pflegen erst später aufzutreten. Dies stimmt überein mit der Erfahrung bei leichten Vergiftungen. Zuerst ist keine Veränderung vorhanden in den Sinnesbeziehungen zur Außenwelt. Aber innerhalb der motorischen Tätigkeit ist eine allgemeine Inkoordination, die Zunge gehorcht beim Sprechen nicht so leicht wie sonst; alsdann tritt eine Herabsetzung oder eine Erhöhung innerhalb der Sinnestätigkeit ein. Die Gefühlstöne werden verstärkt, Geräusche, die vorher gleichgültig waren, werden jetzt mit einem Male unangenehm. Man wird stumpfer im Verhältnis zu den Geräuschen, man hört anstatt klarer Stimmen etwas Wirres, die Stimmen werden unerträglich, die man hören muß. Bei der Aetherintoxikation z. B. stellt sich eine Veränderung innerhalb des Gedächtnisses und der Erinnerung ein. Diese Schädigung des Gedächtnisses ist meist nur eine teilweise. Gewisse Sondergedächtnisse werden besonders empfindlich geschädigt, z. B. das Gedächtnis für Namen und Zahlen. Derartige Störungen führen dann zur Zerrüttung der ganzen Persönlichkeit, sie zerrütten den Charakter, verändern ihn derart, daß der Anschein entsteht, als seien zwei Charaktere, zwei Ichs vorhanden.

Es gibt neben graduell verschiedenen zwei wesentlich verschiedene Arten der Hypnose ohne Suggestion: 1. Hypnose erhöhter, 2. verminderter Reizbarkeit, Erhöhung bezw. Verminderung der Sehschärfe, des Hörens, Riechens usw., bei der Erhöhung Hellsehen und Hellhören auf Grund von Hyperästhesie, Erhöhung der Geruchsfähigkeit, Typen gesteigerter Erregbarkeit. Die Hyperästhesie führt auch zum leichten Auftreten von Halluzinationen und Illusionen. Unterschied zwischen Hypnose und wachem Leben: es ist in den Elementartätigkeiten irgend etwas anders, als es der Regel nach ist. T a i n e hat für die Empfindungen zuerst den Satz ausgesprochen: die natürliche Anlage des Menschen sei, alles zu versinnlichen. In der Hypnose ist die Tendenz, alles Vorgestellte zu einem vollen Erleben auswachsen zu lassen, gerade am stärksten. Jede Vorstellung hat die natürliche Neigung, sinnlich zu werden, den Charakter einer Wahrnehmung anzunehmen. Diese Tendenz braucht nicht immer die wirklichen Halluzinationen in vollster Sinnlichkeit auftreten zu lassen. Z. B. ich werde hypnotisiert, mein Freund, der dort sitzt, sei ein Einbrecher, ich solle ihn niederschießen. Ich tue das nicht, mir bleibt das Gefühl übrig, das ist nicht ein Einbrecher, das ist mein Freund. Dem Hypnotisierten wird gesagt, sobald ich ein Wort x spreche, dann ist der Stuhl dort leer. Die Versuchsperson bestätigt, nachdem das Wort x gesprochen ist, der Stuhl sei leer. Man hat gesagt: eingegeben wird die Vorstellung des leeren Stuhles. Das ist die Suggestion. Diese Vorstellung erhält eine solche sinnliche Lebhaftigkeit, daß die Wahrnehmung des darauf sitzenden Mannes ver-

drängt wird. Dann müsste die Halluzination eine außerordentliche sinnliche Kraft haben. Das ist als ausgeschlossen zu erachten. Durch die Verdrängungskraft läßt sich die positive Halluzination nicht erklären. Vielmehr ist das Entscheidende bei den Sinneswahrnehmungen, daß innerhalb ihrer Sphäre eine neue Erkenntnis und ein neues Erlebnis gewonnen wird. A. starrt auf eine Farbe sehr lange, dann auf ein weißes Blatt Papier, dann sieht er zum ersten Male auf dem Papier das komplementäre Nachbild. Dies kann durch Suggestion nur erzielt werden, wenn die Person in ihrer Erfahrung komplementäre Nachbilder schon gehabt hat. Man kann innerhalb der Sphäre der Halluzination die Farbe so lange mischen lassen, wie man will, es entstehen nur diejenigen Resultate der Farbenmischung, die der Versuchsperson schon bekannt sind. Der Unterschied von wirklichen Wahrnehmungen besteht darin, innerhalb dieser Sphäre der Halluzinationen ist ein neues Erlebnis nicht möglich. Demnach handelt es sich bei den Halluzinationen die in der Hypnose auftreten können, nicht um den sinnlichen völlig ähnliche Wahrnehmungen mit körperlicher Realität, sondern um etwas, was dazwischen steht. Die Aufnahme dieser Halluzinationen oder die Beurteilung, die sich an sie anschließen kann, ist in der Hypnose meist dieselbe wie in der Norm. Dadurch unterscheiden sich diese Halluzinationen deutlich von den Traumbildern. Das Charakteristische des Traumes sind einerseits solche Bilder, denen in der Wirklichkeit nichts ihnen Gemäßes entspricht. Aber noch viel wichtiger ist, daß im Traum die Apperzeption dieser Bilder geändert ist. Wir fällen über diese Erscheinung ein anderes Urteil wie im Wachen. Die Apperzeption dieser Vorstellungsbilder ist eine andere im Traum, dagegen nicht in der Hypnose, nicht in anderen der Hypnose verwandten Dämmerungszuständen. Die Apperzeption, d. h. jedes Urteil, das an die vermutete Erscheinung angeschlossen wird, ist so korrekt und logisch wie im wachen Zustande. Die Störung der Apperzeption ist nicht vorhanden, solange die Suggestion nicht eingreift. Es bleibt immer ein wirkliches Bewußtsein von dem Sachverhalt und daher eine logische Handlungsweise. Die verbrecherischen Suggestionen werden in der Regel nicht ausgeführt werden. Im Traum und in leichten Schlafzuständen hat man das Bewußtsein, man könne alles tun, weil man dunkel fühlt, es ist nicht Wahrheit. Einmal ist das Bewußtsein einer Realität, das andere Mal das Bewußtsein einer Irrealität vorhanden. Nur formale Aehnlichkeit zwischen Traum und Hypnose; sachlich ist der Zustand entgegengesetzt.

In der Hypnose findet eine Veränderung in der Zusammensetzung der psychischen Gebilde statt, nicht eine Veränderung in der Beurteilung der Apperzeption, auch nicht in der Art der Gebilde, sie sind qualitativ dieselben wie im Wachen, wohl aber eine Veränderung in der Festigkeit der Gebilde. Die Komplexe, die aus der Elementartätigkeit entstehen, sind lockerer zusammengesetzt, z. B. man glaubt, etwas bereits gesehen zu haben, was man nicht gesehen hat, „falsche Bekanntheitsqualität". Gegenstück: irrtümliche Fremdheit vertrauter Objekte. Bei nervöser Erschöpfung, großer Ermüdung begegnet es uns, daß Gegenstände, die uns vertraut sind, uns als ganz fremd erscheinen, als distanziert, oder man betrachtet mit einem Male das Gesicht seines Bruders als ein noch nie erblicktes Gesicht. Diese falsche Fremdheit entsteht so: ich habe

unbeschädigt alle meine Sinneswahrnehmungen, auch alle Fähigkeiten zur Reproduktion, ich weiß, das ist mein Bruder, trotzdem liegt ein anderer Gefühlston darüber, der Gefühlston der Fremdheit. Diese beiden Faktoren, die sonst aufs Innigste verschmolzen sind, die Wahrnehmung dieses Gesichts und die Reproduktion, das Gesicht unzählige Male gesehen zu haben, verschmelzen nicht miteinander, sie bleiben in einer Entfernung, es klafft dazwischen. Dies ist in der Hypnose zu beobachten, sobald es sich um zusammengesetzte Komplexe handelt. Meist ist die Folge dieser Zerrüttung in dem Komplex, daß die Suggestion nun leicht dazu kommen kann. Sobald die Gebilde erweicht sind oder Lücken und Risse zeigen, kann die Suggestion neue Kombinationen herstellen. Analogie in der Entstehung der Zwangsvorstellungen: die primitive Angst, die Lebensangst, die den Menschen beherrscht, eine Stimmung der Furcht, der Angst ist der Urgrund der Zwangsvorstellungen. Dieses Angstgefühl ist ein Zersetzungsmoment gegenüber den psychischen Gebilden. Sobald eine solche innerliche allgemeine Dissoziation durch Angst vorhanden ist, entstehen solche zwingende Vorstellungen. Es wird auseinandergesprengt, was zusammengehört, nun kann eine Zwangsvorstellung, eine Suggestion einsetzen. Diese Zerrüttung oder diese Erweichung der psychischen Gebilde zeigt deutlich das Problem der Suggestion, nicht, wie die suggerierten Vorstellungen entstehen, sondern wie die veränderte Bedingung entsteht, durch die die Hypnose ihre Macht erhält: durch nichtaffektive Zerspaltung. Die psychischen Gebilde können in der Hypnose völlig unverletzt sein. Es besteht eine Abänderung derart, daß der Zusammenhang modifiziert ist. Das ist Bewußtseinsstörung im engeren Sinne des Wortes. Bewußtsein ist Zusammenhang der psychischen Gebilde. Wo dieser Zusammenhang ganz aufzuhören scheint, wie in der Ohnmacht, im tiefen Schlaf, sprechen wir von Bewußtlosigkeit. Hier ist dieser Zusammenhang in anderer Weise modifiziert.

Diskussion:

Herr Moll: Es sei zweifelhaft, ob die erhöhte oder verminderte Erregbarkeit einen ausreichenden Einteilungsgrund abgibt. Zutreffend sei die Einteilung in die beiden Grade, 1. wo die motorischen Funktionen gestört sind, 2. wo die sensorischen Funktionsstörungen hinzukommen. Dagegen bedenklich sei die Einteilung in die Typen. Für dasselbe Sinnesorgan kann zweifellos für bestimmte äußere Eindrücke eine erhöhte, für andere Eindrücke eine verminderte Eindrucksfähigkeit bestehen. Dieses individualisierende Moment muß erst ausgeschaltet werden, ehe daraus ein Einteilungsprinzip gemacht werden kann. Die aktive und passive Hypnose haben mit erhöhter und verminderter Erregbarkeit nichts zu tun.

Herr Dessoir erwidert in seinem Schlußwort: Seinen Betrachtungen liege die Autohypnose zugrunde. Zieht man einen Operator heran, dann sind die Dinge verändert. Es sei nichts dagegen einzuwenden, daß man die beiden qualitativ verschiedenen Richtungen als aktiven und passiven Typus bezeichnet. Gehört aber jemand dem passiven Typus zu, dann an bestimmten Punkten erhöhte Erregbarkeit. Die Anregung Molls sei zu befolgen, wenn es möglich ist, den aktiven Typus mit Zurückhaltung in anderen Be-

ziehungen zu vereinigen und umgekehrt, ohne Widerspruch mit seinen Darlegungen.

Schluß $9^3/_4$ Uhr.

Donnerstag, den 10. Januar 1907.
Beginn: $8^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Aufgenommen wurde Herr Dr. Sperling.
Herr Gramzow sprach über

„Ibsen als Psychologe".

Einleitend führte der Vortragende aus, welche Bedeutung die Weltanschauung eines Dichters für dessen Schaffen hat. Er zeigte die Wege, die das Dichtergenie bei Erwerbung seiner Weltanschauung, und Insonderheit seiner psychologischen Erkenntnisse, geht. Die psychologischen Anschauungen Ibsens charakterisierte der Vortragende durch folgende Hauptpunkte. 1. Ibsen hält den Verstand nicht für fähig, eine restlose Erkenntnis der Welt und namentlich ihres innern Wesens zu erwerben. Vielmehr haftet der Verstand an der Oberfläche der Welt, und nur traumhaftes Ahnen führt uns in die Welt des wahren Seins oder der Dinge an sich ein. Unter „Ahnungen" versteht Ibsen aber nicht die Intuitionen der Romantiker, sondern nur subjektive Deutungen des Unerkannten, Rätselvollen. — 2. Ibsen ist Voluntarist in metaphysischem wie in psychologischem Sinne. Der Wille ist ihm der Weltgrund, aus dem die Individualwillen entspringen, die nicht frei sind, sondern nur „Freigegebene unter der Notwendigkeit". Der Weltwille wählt die Individuen für eine Aufgabe oder einen Beruf aus, durch deren Erfüllung das Individuum dem Zwecke des Weltwillens dienen muß. — 3. Besondere Aufmersamkeit wendet Ibsen dem Verhältnis von zwei Individualwillen zu. Der stärkere Wille bricht den schwächeren oder unterjocht ihn. Menschen mit unterjochtem Willen sind keine Persönlichkeiten. — 4. Mit der Ansicht vom Weltwillen hängt die Ansicht von der Vererbung aufs engste zusammen. Der Weltwille gibt dem Einzelwillen Ziel und Richtung. Diese innere Bestimmtheit des Willens vererbt sich, das Gesetz der Vererbung gilt im Psychischen wie im Physischen. Wegen der inneren Bestimmtheit des Willens ist es nicht möglich, einem Menschen eine Lebensaufgabe von außen zu oktroyieren, die nicht in ihm selbst gewurzelt ist. Die Vererbung ist das Fatum im modern naturwissenschaftlichen Sinne. — 5. Teil am Walten dieses Fatums hat die psychische Tatsache der Unauslöschlichkeit des Erlebnisses.

Schließlich ging der Vortragende auf die Frage ein, ob Ibsen nicht allzu häufig pathologische Charaktere dargestellt habe. Nach Ansicht des Vortragenden sind wir gewöhnlich zu freigebig mit dem Begriff des Pathologischen. Ein Charakter ist nicht als pathologisch zu bezeichnen, wenn er sich unter dem Einfluß der ererbten Faktoren und der Umwelt folgerichtig entwickelt hat und sich der in ihm gewordenen Ausbildung gemäß

verhält. Die Psychologie eines großen Dichters betrachtet der Vortragende als Anregung und Aufgabe für die Wissenschaft. Die großen Maler haben die Gesetze des Lichts richtig angewendet, noch bevor diese Gesetze experimentell und mathematisch erwiesen waren. Die wissenschaftliche Psychologie hat die Aufgabe, der Richtigkeit dichterischer psychologischer Anschauungen nachzuspüren. (Eigenbericht.)

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluß der Sitzung: 9¼ Uhr.

Donnerstag, den 24. Januar 1907
Beginn: 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Medizinalrat Dr. Leppmann spricht

„Zur Psychologie der internationalen Verbrecher".

Man teilt die Verbrecher ein in Gelegenheits-, Gewohnheits- und gewerbsmäßige Verbrecher. Der Ausdruck gewerbsmäßige Verbrecher ist unpräzise. v. Liszt nennt diese Zustandsverbrecher. Gewerbsmäßige Verbrecher sind solche, deren ausschließlicher oder vorwiegender Erwerb im Verbrechen liegt. Die Personen, welche mit dem Strafgesetzbuch wiederholt in Konflikt kommen, warten nur darauf, aus dem Gefängnis herauszukommen, um sofort wieder Verbrechen zu begehen. Solche aktiven Verbrecher gibt es relativ wenige. Die meisten Zustandsverbrecher verlassen mit der ehrlichen Absicht das Gefängnis, nicht wieder bestraft zu werden, sich auf gesetzmäßigem Wege zu halten, indessen genügt ein kleiner Anstoß, um sie wieder zu Verbrechern zu machen. Beispiel: der Hauptmann von Köpenick. Die Gefährlichkeit der chronisch Kriminellen wird überschätzt.

Internationale Verbrecher sind solche, die ihre verbrecherischen Handlungen in einer Mehrheit von Ländern ausüben als Zustandsverbrecher. Das Verbrechen bildet bei ihnen den wesentlichen Teil ihrer Lebensbetätigung. Diese internationalen Verbrecher sind gefährlicher als die sonstigen, weil sie von vornherein darauf ausgehen, mit der menschlichen Gesellschaft in Krieg zu treten, ihr Leben durch das Verbrechen zu fristen. Existiert hat das internationale Verbrechen immer, es ist durch die moderne Technik und den modernen Verkehr vermehrt und gefährlicher geworden. Internationale Vaganten haben das Verbrechen zum Erwerbe. Der Handwerksbursche bettelt sich durch alle Länder Europas, Hilfskräfte der großen Dampfergesellschaften sind zum erheblichen Teil Leute, die sich nach Amerika hinüberarbeiten, weil sie hier Straftaten begangen haben.

Eine zweite Gruppe sucht deswegen fremde Länder auf, weil ihre Tricks schon in der Heimat bekannt sind und weil sie durch Verschwinden in ihrer Persönlichkeit geschützter sind, internationale Einbrecherbanden. Diese arbeiten mit präzisen Instrumenten und großem Kapital. Indessen sind internationale Verbrecher meist solitär für sich, nicht in Banden.

3. Internationale Taschendiebe suchen gewöhnlich Orte auf, wo größere Menschenmengen sind. Das Taschendiebstum als lokale Erscheinung ist zurückgegangen, dagegen nicht als internationale.

4. Kassendieb und Eisenbahndieb in den langen Gängen der D-Züge. Diese fast nur international. Der eine hindert den Reisenden auszusteigen, der andere bestiehlt ihn von hinten.

5. Hochstapler. Dies ist kein reines Betrügertum, sondern häufig eine Mischung von Betrug und Diebstahl. Juwelen- und Diamantendiebe am häufigsten.

Unter den internationalen zahlreiche männliche Prostituierte.

Ursache zu internationalen Verbrechen: die anthropologischen Ursachen des Verbrechens, die in der Eigenart des Individuums liegen, überwiegen die sozialen Ursachen. Das Verbrechen ist fast kein Gewerbe mehr, weil es sich nicht von Familie zu Familie forterbt. Das Gros der Bestraften stammt aus unbescholtenen Familien, bei denen nicht einmal Not geherrscht hat. Verbrecherfamilien, bei denen das Verbrechen von Vater auf Sohn in der Jugend angelernt werden, sind selten.

70% der gewerbsmäßigen Verbrecher sind bis zum 25. Lebensjahre dem Verbrechen unrettbar verfallen. Diese Personen straucheln infolge mangelhafter geistiger Rüstigkeit des Gehirns leichter über das Strafgesetzbuch wie die übrigen Menschen, ferner ist die geistige Minderwertigkeit Hauptursache des Verfalls ins Verbrechertum. Minderwertigkeit entsteht dadurch, daß unser Gehirn entweder vom Beginn unseres Lebens ab sich kümmerlich entwickelt oder in einer frühen Zeit des Lebens verkümmert, geschädigt wird, und zwar vor vollendeter Entwicklung des Gehirns. Ein großer Teil der Verbrecher ist erblich belastet, in der Aszendenz war geistiges Siechtum, Trunksucht, Epilepsie und Geisteskrankheit der Erzeuger. Sodann haben solche Personen, deren Gehirnentwicklung nicht normal ist, meist Fehler und Mängel in ihrer körperlichen Bildung, sogenannte Entartungszeichen. Ferner ist Ursache eine Schädigung der Gehirntätigkeit in der Jugend und in früherer Zeit — schwere Kopfverletzungen.

Die Minderwertigen sind

1. die geistig Beschränkten im allgemeinen. Diese sind im allgemeinen konkurrenzunfähiger, sowohl als Arbeiter wie im Lebenskampf. Die allgemeine Geistesschwäche, auch wenn sie keine Geistesstörung im engeren Sinne bedeutet, macht die Leute minderwertig und zu Zustandsverbrechern.

2. Paranoide, Leute, die allgemein normal sind, aber in einzelnen Beziehungen Bizarrerien haben, verrückte Ideen, Sonderlinge, Träumer, Phantasten usw.

3. Willensfehler: die Unsteten. Es gibt eine Menge Personen mit normalem Verstand und Gemüt, denen es aber an Stetigkeit fehlt; sie gehen von Ort zu Ort, von Land zu Land, dadurch kommen sie sozial aus dem Geleise und gehen zum Verbrechen über.

Für das internationale Verbrechertum ist die geistige Minderwertigkeit signifikant. Kommt ein minderwertiger Mensch in Strafhaft, so ist die Minderwertigkeit der Boden, in dem unter Freiheitsentziehung die Geisteskrankheit erzeugt wird; sodann erzeugen mangelhafte Sprachkennt-

nisse das Gefühl der Einsamkeit. Internationalität also günstiger Boden für Geisteskrankheiten, Labilität für Geisteskrankkheiten:

a) intellektuell — paranoid oder unstet —, b) beschränkt — einfach Schwachsinnige.

Mischformen zwischen beiden Gruppen bilden die internationalen Vaganten: sie sind unstet und geistig beschränkt; sie haben erbliche Belastung, leidliche Schulkenntnisse, nettes Gemüt, sind nicht faul oder träge, nur halten sie es an einem Orte nicht aus, sie wandern ohne Bildung, ohne Sprachkenntnisse von Land zu Land, in die gefährlichsten Gegenden zu Fuß usw. — minderwertig Unstetige.

Die Intellektuellen sind die Hochstapler und Einbrecher, Diamantendiebe.

Geistig beschränkt sind die Taschendiebe, die wegen ihrer geistigen Beschränktheit zu manueller Geschicklichkeit geeignet sind und aus Ländern kommen, in denen der Diebstahl gewerblich angelernt wird. Die hauptsächlichsten internationalen Verbrecher kommen aus Galizien, Rußland, Amerika und England, ferner in Deutschland Gebürtige, die ihre kriminelle Betätigung von Land zu Land tragen, in fremdem Gewande, welches ihnen vor Entdeckung mehr Sicherheit gewährt, wieder zurückzukommen.

Verschwiegenheit ist das Kennzeichen der internationalen Verbrecher.

Vielfach sind die internationalen Verbrecher Märtyrer ihrer Phantasie, deren Einbildungsvermögen überwiegt, sie wollen eine Rolle spielen, sie haben Lieblingsphantasien, sie sehen das Leben nicht so, wie es ist, sondern nach ihren Ideen.

Schwierigkeit der internationalen Verfolgung der Verbrecher. Die internationale Auslieferung ist beschränkt, der erste Angriff auf das Verbrechen scheitert an der Landesgrenze.

Die Wesenszüge der internationalen Verbrecher weisen darauf hin, daß wir solche Personen nicht bestrafen, in den Strafanstalten geistig erkranken lassen dürfen. Anstatt der abgegrenzten Strafen müssen andere Sicherungsmaßregeln treten, die die Pubertätszeit betreffen. In dieser Zeit treten die Minderwertigkeitserscheinungen schärfer hervor, in dieser Zeit müssen die Verbrecher kaltgestellt werden. An Stelle der Jugendgefängnisse müssen Besserungsanstalten treten.

Diskussion:

Herr Regierungsassessor Dr. Lindenau: Ein spezifischer Zusammenhang zwischen dem internationalen Verbrechertum und den Minderwertigen ist gegenwärtig nicht mit Sicherheit zu behaupten. In stärkerem Maße, als die Veranlagung zum Wandern, zum Unsteten und Phantastischen sprechen die sozialen Faktoren mit: Leute, die in ihrem sozialen Milieu Gelegenheit haben, in das große internationale Getriebe hineinzukommen. Die Gefährlichkeit beruht darauf, daß wir in unserer gesamten Entwicklung einen starken internationalen Einschlag haben, der vom Verbrecher systematisch ausgenutzt wird. Deutschland ist ein günstiger Boden für internationale Verbrecher, der Deutsche hat Ehrfurcht vor Fremden und läßt sich von Fremden düpieren. Wird der internationale Verbrecher für geisteskrank erkannt, dann lehnt es jeder Staat ab, den Ausländer in den Irrenanstalten lebenslänglich zu ernähren.

Herr Rechtsanwalt Dr. L ö w e n s t e i n ist der Auffassung, daß zu dem internationalen Verbrechertum eine erhöhte Intelligenz, größere Organisation und Fehlen jedes moralischen Empfindens erforderlich ist in weiterem Umfange wie beim nationalen Verbrechertum. Zuverlässige Resultate in dieser Beziehung ließen sich nur durch internationale Untersuchungen erzielen.

Herr Dr. M u n t e r: Bei vielen Geisteskranken und Verbrechern, insbesondere Paranoiden, findet man für gewisse Dinge eine hohe Intelligenz, erhöhte Phantasie, Sucht, zu vagabundieren, durch besonders brillierende, besonders auffällige Momente ein Verbrechen durchzuführen.

Herr Dr. M ö l l e r: Geistig Beschränkte sind oft in einzelnen Beziehungen glänzend entwickelt und technisch sehr geschickt. Stimmungs- und Willensanomalien haben mit Intelligenz nichts zu tun.

Herr Dr. L e p p m a n n bemerkt in seinem Schlußwort: Zu gewissen Berufen drängen sich gewisse psychopathische Personen. Unstetige und Phantasiereiche sind Kandidaten des internationalen Verbrechertums.

Schluß der Sitzung 10¼ Uhr.

Donnerstag, den 7. Februar 1907.
Beginn: 8 Uhr 20 Minuten.

Vorsitzender: Herr M o l l.
Schriftführer: Herr W e s t m a n n.

Herr Dr. G u t z m a n n spricht über

„D i e B e d e u t u n g d e r E r b l i c h k e i t f ü r d i e E n t s t e h u n g v o n S p r a c h s t ö r u n g e n“.

Der Vortrag erscheint im Sonderabdruck.

An der D i s k u s s i o n beteiligten sich die Herren M o l l und S t e r n. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung 9½ Uhr.

Donnerstag, den 21. Februar 1907.
Beginn: 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr M o l l.
Schriftführer: Herr W e s t m a n n.

Ausgetreten ist Herr Lehrer H o l l e n b a c h.

Herr Dr. H o h e n e m s e r spricht

„U e b e r d a s S e e l e n l e b e n d e r B l i n d g e b o r e n e n u n d d e r f r ü h E r b l i n d e t e n“.

Die Blindheit, das Fehlen des Augenlichtes, ist ein körperliches, kein geistiges Gebrechen. „Früh erblindet“ ist derjenige, der aus der Zeit, wo er noch gesehen hat, keinerlei Erinnerung an die Gesichtseindrücke mitbringt. Wirkung der Außenwelt auf den Blinden. Die „Erkenntnis“ wird zuerst durch das Gesicht vermittelt. Der Tastsinn entwickelt sich in den ersten Monaten.

Das Kind orientiert sich an seinem eigenen Körper. Der Tastsinn muß das Auge ersetzen, nicht der Gehörssinn. Der Gehörssinn vermittelt nur diejenigen Bewegungen, die schnell genug sind, daß sie durch Fortpflanzung durch die Luftwellen Schall erzeugen können; außerdem vermittelt das Gehör Worte. Dies sind aber nur konventionelle Zeichen, nichts ohne Sachvorstellungen. Der eigentliche Wirklichkeitssinn ist der Tastsinn. Der Tastsinn vermittelt dem Blinden die wichtigsten Vorstellungen von der Außenwelt. In den Tastsinn ist zugleich Raumsinn bis zu einem gewissen Grade eingeschlossen. Mit der Berührung zugleich Körperflächenempfindung. Bewegungsempfindungen, Muskelempfindungen und Tastsinn wirken zusammen, um uns eine vollständige Raumvorstellung zu geben. Der Tastsinn ist kein Fernsinn. Die Hand ist gleichzeitig zum Tasten und zum Tun, zum Bilden da. Der Blinde muß mit der Hand viele Verrichtungen vornehmen. Deshalb kommt der mit der Hand ungeschickte Blinde sehr schwer im Leben vorwärts. Das Manko ist viel schwerer als beim sehenden Ungeschickten. Das Betasten ist ein Nachschaffen des Gegenstandes. Auf das systematische Tasten ist Wert zu lagen, damit zusammenhängende Vorstellungen entstehen. Es muß ferner die Vereinigung von Gehör und Tastsinn geübt werden.

Die Blinden haben keine schärferen Sinne als die Sehenden. Die scheinbare Schärfe der Sinne rührt von größerer Aufmerksamkeit her und davon, daß die Uebung die psychischen Verhältnisse umgestaltet. Beim Gehörssinn ist größere Konzentration vorhanden.

Die Sinne unterstützen sich gegenseitig. „Der sechste Sinn", die Fernempfindung für Gegenstände, die die Blinden nicht berühren, ist nur vorhanden, wenn die Gegenstände nicht zu klein sind. Dieser Sinn existiert auch bei Sehenden, diese achten aber nicht darauf. Der sechste Sinn besteht in der Empfindung, daß ein Gegenstand in der Nähe ist. Dieser Sinn ist auf Aenderung des Luftdrucks zurückzuführen.

Die Orientierung des Blinden geschieht hauptsächlich durch die Bewegungsempfindungen und den Muskelsinn. Man erhält das Distanzgefühl, wenn man eine gewisse Distanz durchgegangen ist. Sodann Lokalisierung der Gesichtseindrücke. Wir können die Schallquellen feststellen, ob der Schall von vorn, rechts oder links usw. kommt. Entfernungen werden durch Schall abgeschätzt.

Der Blinde hat keine Surrogatvorstellungen von dem, was er nicht sieht, aus eigener Anschauung. Der Blinde hat keine Vorstellung von der Farbe, trotzdem fällt es ihm nicht auf, wenn von Farben gesprochen wird. Es sind nämlich mit den bekanntesten Farben Stimmungen verbunden. Diese Stimmungen nimmt der Blinde aus dem Gebaren des Sehenden auf, er weiß, daß dann schönes Wetter ist, aus dem ganzen Stimmungskomplex versteht man das einzelne Element, aber dem Wort Farbe gibt der Blinde nicht einen bestimmten Inhalt.

Denken. Die Denkfähigkeit ist beim normalen Blinden genau so ausgebildet wie beim Sehenden. Der Blinde ist zum Betriebe einer Wissenschaft befähigt, so weit ihm das Material zu derselben zugänglich ist.

Gefühl. Das Gefühl ist eine Abstraktion. Es kommt niemals isoliert

in der Seele vor. Das Gefühl ist ebenso wie beim Sehenden. Ebenso der Wille als Fähigkeit des Wählens.

Das Bewußtsein der Blindheit. Dem Kind kommt die Blindheit nur bei besonderen Anlässen zum Bewußtsein. Solange das Kind klein ist, vergleicht es nicht, sobald es die Fähigkeit, zu vergleichen bekommt, ist es in seine Lebensart zu sehr eingearbeitet, daß es daran gewöhnt ist. In der Erziehung muß darauf gesehen werden, daß sich das Kind harmlos entwickeln kann. Die Eltern müssen harmlos mit dem Kind sprechen, daß es nicht sehen kann, sonst wird das Kind verwirrt. Hat das Kind das Bewußtsein, es sei etwas anderes wie andere Menschen, dann wird es zurückgezogen und verbittert. Hiergegen wirkt nur die Ausbildung seiner übrigen Fähigkeiten, es muß zum Selbstbewußtsein und zum Selbstvertrauen erzogen werden. Es muß der Blindenanstalt übergeben werden. In gewissem Alter kommt das Vergleichen immer. Das Kind ist noch nicht reif genug, aus eigener Kraft mit Sehenden zu wetteifern, bevor seine Fähigkeiten ausgebildet sind.

Falsches Mitleid verletzt auch erwachsene Blinde.

Infolge des Bewußtseins seiner Blindheit ist der Blinde mißtrauisch. Vorurteile gegen sie im Berufsleben. Hat sich ein Blinder in die Höhe gearbeitet, dann wird er Optimist.

Konzentriertheit der Blinden. Die Gedanken, mit denen sich der Blinde beschäftigt, kann er leichter und ungestörter ausführen. Zwei Arten von Konzentration: a) man will sich von allem anderen abschließen, außer von seinen Gedanken. Der Blinde hat sich nur gegen Gehör und körperliche Empfindungen abzuschließen. Will man dagegen die Ursache eines Eindrucks konstatieren, dann ist der Sehende in besserer Lage.

b) Passivität seines Innenlebens. Die Gedanken gehen sehr leicht vom Hundertsten ins Tausendste, seine Phantasie löst sich sehr leicht.

Gedächtnis. Die Uebung des Gedächtnisses ist in der Regel bei den Blinden sehr groß. Er muß sich Dinge im Zusammenhang herstellen, um sie sich zu merken. Zum Absoluten haben die meisten Blindgeborenen Gedächtnis, für Namen und Zahlen, absolutes Tonbewußtsein.

Passivität des Innenlebens. Weil verhältnismäßig wenig von Außen auf das blinde Kind einwirkt, beschäftigt es sich mit sich selbst. Es spintisiert zu viel über sich, sodann überläßt es sich der Phantasie, d. h. es reproduziert die Vorstellungen, die ihr zusagen. Dadurch Entfremdung von der Welt. Das blinde Kind ist vielfach auf die Hilfe des Sehenden angewiesen, dadurch Passivität des Willens. Das Kind ist nicht gewöhnt, in die Außenwelt handelnd einzugreifen. Es ist gewöhnt, daß andere für es handeln, aber daß es selbst nicht handelt. Diese Passivität führt zu geistigem Hochmut. Die Blinden wissen, daß sie viel innerlich beschäftigt sind, man stellt das Geistige über das Körperliche. Aufgabe, das passive Innenleben in ein aktives zu verwandeln. Man muß den Tätigkeitssinn entwickeln, sie zu einer greifbaren konkreten Tätigkeit führen.

Beurteilung anderer Menschen durch Blinde: mit Hilfe des Gehörssinnes. Aus der Stimme beurteilt man, abgesehen vom Inhalt des Gespräches, gewöhnlich, ab der Sprechende alt ader jung ist, seinen Charakter, Stand.

Naturgenuß des Blinden: angenehme Luft, Wärme, Waldgeruch, Wald-

kühle, klimatische Verhältnisse, zahlreiche Geräusche, Vogelgesang, Arbeit auf dem Felde, Holzfällen usw., Freude an der Anstrengung, Ueberwindung von Schwierigkeiten, Stimmung des sehenden Begleiters. Diese Stimmung bildet einen wesentlichen Teil des Naturgenusses.

Kunstgenuß: Malerei scheidet aus. Plastik: Das Tasten kann uns niemals einen Kunstgenuß vermitteln. Der Kunstgenuß beruht auf dem Fernhalten des Körperlichen von dem wahrnehmenden Organ. Beim Sehen und Hören können wir unser reales empirisches Gesicht vergessen, beim Tastsinn dagegen nicht. Ich empfinde nicht nur die Statue, sondern mich an der Stelle der Haut, wo ich die Statue betaste. Ich empfinde das Material, den Marmor als glatt, kalt, hart, rauh. Die bildende Kunst über Menschendarstellung können die Blinden nicht genießen, weil ihnen die Erfahrung über den Gesichtsausdruck abgeht: Güte, Grazie, Zorn kennt der Blinde nicht. Deshalb ein ästhetischer Genuß beim plastischen Werk ausgeschlossen. Genuß am Tasten, um das Werk zu erkennen, ist intellektuelle Freude, aber kein ästhetischer Genuß.

Poesie: Der Blinde hat bei manchen Ausdrücken andere Ideenassoziationen wie der Sehende. Ueberwiegend steht er der Poesie als Genießender, weniger als Schaffender gegenüber. Grund: Passivität und eigene Art des Innenlebens. Rhythmus, Reim und schöne Sprache spielen eine große Rolle.

Musik ist dem Blinden zugänglich. Als Beruf ist sie aber wegen der technischen Schwierigkeiten für Blinde wenig geeignet. Schwierig ist auch das Komponieren, das Ausdenken komplizierter kontrapunktischer Gebilde ist ohne Unterstützung des Auges zu umständlich.

Religion: liegt dem Blinden nahe, da er sich viel mit sich selbst beschäftigt.

Die schädlichen Einwirkungen der Blindheit können dadurch gehoben werden, daß der Blinde durch Erziehung und eigenen Willen dem Vollsinnigen genähert wird. Nicht Eudämonismus, sondern Perfektionismus ist das Prinzip, nach dem der Mensch will und handelt. Das Lustgefühl und das Glücksgefühl werden durch positive Leistungen und Zuwüchse, die die Seele erhält, gegeben. Es ist kein Glück, blind zu sein, für die Blindgeborenen und die früh Blindgewordenen ist es auch kein Unglück, sie empfinden es nicht.

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Dr. Bruck, Dr. Baerwald, Dr. Feigs, Westmann, Dr. Moser, Dr. Poppe, Deutsch, Dr. Thiele. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß 10½ Uhr.

Donnerstag, den 21. März 1907.
Beginn: 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Dr. Fritz Leppmann ist als Mitglied aufgenommen.

Herr Baerwald spricht

„Zur Psychologie des Klavierspiels".

Worauf beruht die Schwierigkeit weiter Sprünge, wie sie etwa die linke Hand bei Walzern zu bewältigen hat? Zunächst auf dem Weberschen Gesetz, das sich ja nicht nur mit Bezug auf die Intensität der Reize, sondern auch auf ihre räumliche (Augenmaß) und zeitliche Schätzung bewährt hat und zu dessen Konsequenzen es gehört, daß die unbemerkt bleibenden Abweichungen von einem Normalreiz um so größer werden, je größer er selbst ist. Infolgedessen taxiert schon das Auge weite Distanzen auf dem Klavier, die eine Hand überspringen soll, ungenauer als nahe, und ebenso kontrolliert die Bewegungsempfindung einen großen Sprung minder exakt als einen kleinen, und da die Erinnerung von der Wahrnehmung abhängt, ist drittens sogar die Bewegungsvorstellung, die der ganzen Tätigkeit zugrunde liegt, beim weiten Sprunge relativ vage. Hierzu kommt als weiteres Moment, daß sich mit dem Gedanken an eine zu überspringende Distanz die Vorstellungen der Zwischentöne resp. Zwischentasten verbinden, die um so zahlreicher werden, je größer die Distanz ist. Daher scheint die Schwierigkeit der weiten Sprünge bei Personen mit engem Bewußtseinsumfang und wenig Uebersicht, denen es schwer fällt, komplizierte Vorstellungsmassen gleichzeitig zu bewältigen, besonders groß zu sein.

Auch da, wo es sich nicht um das „Treffen", sondern wie etwa bei raschen Terzenläufen um Geschwindigkeit und Isolierung der Bewegung handelt, wird sie fehlerfreier und exakter, wenn man die spielende Hand scharf ansieht. Das Gesichtsbild der Bewegung kann letzterer nicht direkt zu Hilfe kommen, da sich willkürliche Bewegungen immer nur von der kinästhetischen Vorstellung aus erzeugen lassen, wohl aber indirekt, indem das Gesichtsbild der Bewegung kinästhetische Assoziationen erzeugt, die die schon ursprünglich vorliegende kinästhetische Zielvorstellung ergänzen und verfeinern.

Der Spielende hört manche von ihm begangene Fehler gar nicht oder erst nachträglich, während sie ihm, wenn er nur Zuhörer wäre, sofort auffallen würden. Wir haben es hier mit einer Störung und Aufsaugung einer Wahrnehmung durch eine schon vorher vorhandene ähnliche Vorstellung zu tun, wie sie uns gerade auf musikalischem Gebiete noch öfter vorkommt. So hört man leicht in den Gesang der Vögel musikalische Intervalle hinein, obgleich solche in Wirklichkeit gar nicht vorliegen. Eine Erklärung der Erscheinung kann wohl einzig die Annahme bieten, daß ähnliche Vorstellungen teilweise in gleichen Gehirnpartien stattfinden und so der eine Prozeß in die Bahn des anderen hineingerät oder dessen Eigenart auf ihn abfärbt. Die geschilderte Tatsache spricht also dafür, daß alle Aehnlichkeit, wenigstens physiologisch, als teilweise Gleichheit aufzufassen ist.

Manche Klavierstücke bestehen aus drei Teilen, a, b und c, von denen der zweite, b, wiederholt werden soll. Gesetzt, man kann ein solches Stück auswendig, hat sich aber gewöhnt, Teil b nicht zu wiederholen, so stößt man, wenn man ihn doch ausnahmsweise wiederholen will, auf Schwierigkeiten. Man bleibt dann leicht stecken oder fühlt wenigstens bei denselben Noten, die man soeben noch, beim erstmaligen Spiel, ganz mühelos beherrschte, eine deutliche Unsicherheit. Hier wirkt die psychische Konstellation mit. Wenn man Teil b das erste Mal spielt, ist das Bewußtsein noch erfüllt von dem Ende des Teiles a, bei der Wiederholung dagegen von dem Ende des

Teiles b. Wer also nur ausnahmsweise einmal die Wiederholung vornimmt, tut es mit einer ganz veränderten und ungewohnten psychischen Konstellation. Je mehr man sich allerdings in Teil b hineinspielt, desto ähnlicher wird der Bewußtseinsinhalt dem gewohnten, beim ersten Spielen von b vorherrschenden, desto mehr nimmt demnach jenes Unsicherheitsgefühl ab, bis es nach einer Reihe von Takten ganz schwindet. Ebenso ist es zu erklären, daß jemand, der Teil b regelmäßig wiederholt, einen bestimmten Fehler immer nur beim zweiten, nicht beim ersten Durchspielen sich einbürgern sieht. Einen solchen Fehler beobachtete der Vortragende einmal noch im siebenten Takte, ungefähr bei der 100. Note des Teiles b. Die Differenzen der Konstellation, die dabei ausschlaggebend waren, lagen natürlich noch vor diesen 100 Noten, die an sich ja beim ersten und zweiten Durchspielen dieselben sind. Es müssen also im Momente des Fehlers noch mehr als 100 Notenvorstellungen (resp. entsprechende vorstellungswertige unbewußte Prozesse) wirksam und aktuell gewesen sein, eine Menge, die um so gewaltiger erscheint, wenn man bedenkt, daß zu jeder Note eine Ton-, Tasten-, Drucknoten- und Bewegungsvorstellung gehört. Derartige Erfahrungen können uns Anhaltspunkte über den Umfang der vom Gehirn gleichzeitig bewältigten Arbeit geben, wie sie uns die experimentelle Psychologie bisher noch nicht einwandfrei geliefert hat.

(Eigenbericht.)

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Dr. Hohenemser, Dr. Marcinowski, Dr. Moser, Dr. Friedemann, Dr. Moll. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß $10^3/_4$ Uhr.

Sitzung vom 25. April 1907 in der Wohnung des Herrn Dr. Moll.

Beginn: $7^3/_4$ Uhr.

Vorsitz: Herr Baerwald.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Moll sprach

„Ueber die sexuelle Entartung im Spiegel der Weltliteratur" (mit Demonstrationen aus seiner Bibliothek).

Der Ausdruck Entartung soll hier nicht so sehr im psychiatrischen Sinne, als vielmehr im kulturgeschichtlichen aufgefaßt werden. Man erkennt dann ohne weiteres, daß die eine Zeitperiode Dinge zur sexuellen Entartung rechnet, die für eine andere eine solche Bedeutung nicht haben. Die Anschauungen über die äußeren Formen des sexuell Sittlichen sind eben nicht zu allen Zeiten gleich, und man soll sich hüten, Abweichungen ohne weiteres als einen Beweis sexueller Entartung anzusehen. Eine Zeit kann sehr sittlich sein und über das Sexuelle freier sprechen, als eine andere. Zeigt doch die Literatur, daß die Genitalorgane, z. B. das männliche Glied, nicht nur bei den Alten, sondern noch in neuerer Zeit in der christlichen Religion eine Rolle spielten. Ueberaus wichtig für die Beurteilung der sexuellen Entartung ist die erotische Literatur, in der die obszöne oder pornographische besonders abgetrennt werden muß. Die erotische Literatur ist ein Spiegelbild des Zeit-

und Volksgeistes. Man findet diese Gruppe der Literatur bei allen Völkern und wohl zu allen Zeiten verbreitet. Das Hohe Lied Salomos kann man ruhig zur Erotik rechnen. Von den alten Griechen nenne ich nur Anakreon, Longus, der den bekannten Schäferroman Daphnis und Chloë schrieb; aus Rom Ovid, Petron, Juvenal, Catull, Martial usw. Auch das Latein des Mittelalters ist vertreten. In Deutschland war die Literaturperiode von 1618 bis 1759 vielfach erotisch gefärbt (Celander, Hoffmannswaldau, Lohenstein); ganz besonders aber findet sich die erotische Literatur in der klassischen Periode von 1759 bis 1830, aber auch sehr reichhaltig in der neuesten Zeit. Ebenso sind die anderen Kulturländer vertreten, nicht nur Frankreich, von dem es am meisten bekannt ist, sondern sehr stark auch England. Auch kulturgeschichtliche und historische Werke bringen uns wertvolles Material, desgleichen viele Kuriosa und Scherzstücke. In gewissen Grenzen sind die erotischen Dichtungen auch für das Fühlen des Dichters von Wert, so daß die Individualpsychologie Stoff in der erotischen Literatur findet. Ich nenne hier nur Bürger, Voß, Goethe; aus Frankreich Béranger, Mirabeau, Musset. Ebenso sei hier die erotische Novelle Lucretia und Eurialus, die der spätere Papst Pius II. vor seiner Papstwahl schrieb, erwähnt. Manche erotische Schriftsteller sind zweifellos pathologische Naturen, aber keineswegs alle. Interessant ist, daß auch zu allen Zeiten bestimmte Verleger diese Art Literatur bevorzugten. Die Autornamen sind oft nicht mit Sicherheit festzustellen. Mitunter wird ein berühmter Autor fälschlich der anonymen Schrift angedichtet.

Wichtig ist die erotische Literatur zur Beurteilung des Zeitabschnittes und des Sittlichkeitsniveaus, sowie der Sittlichkeitserscheinungen. Man betrachte das Zeitalter der Renaissance und die für die damalige Zeit enorme erotische Literatur; besonders Italien hat damals viel auf diesem Gebiet produziert. Viele der heutigen Pornographika und Erotika sind nur Kopien der früheren. Zur Beurteilung eines Landes kann die erotische Literatur sehr wichtig sein: ist doch ein großer Teil der französischen und deutschen Erotika nur die Uebersetzung der englischen Originale. Ueberhaupt kann man in der erotischen Literatur den Einfluß des Verkehrs oft genug beobachten. So ging von Südfrankreich die eigentümliche provençalische Lyrik auf Spanien und Italien, ebenso wie auf Nordfrankreich und auf Deutschland über. Nicht nur die erotische Literatur, sondern auch die erotischen Empfindungen verbreiten sich oft, den Verkehrswegen folgend. Manche erotische Schriften sind weniger durch die Persönlichkeiten des Verfassers, als durch die der darin geschilderten von Bedeutung. Kaum ein Monarch dürfte der Ausnützung durch die erotische Literatur entgangen sein, aber ebensowenig viele andere Persönlichkeiten, z. B. Kotzebue, Voltaire, Mazarin, Heinrich III. von Frankreich. Eine ganz besondere Gruppe bildet die gegen die Päpste und den Klerus im allgemeinen gerichtete erotische Literatur.

Die sexuellen Perversionen, z. B. die Homosexualität, sind ebenfalls in der erotischen Literatur vielfach dargestellt worden. Aus dem Altertum nenne ich Plato, Anakreon, Theokrit, Martial, Petronius. Aus der neueren Zeit besonders Platen. Der Masochismus und Sadismus finden sich in früheren Zeiten gelegentlich, in neuerer Zeit, besonders etwa

seit 100 Jahren, überaus stark vertreten. Z. B. die englische erotische Literatur ist voll von diesen Perversionen. Auch die Abhängigkeit bestimmter Männer von ihren weiblichen Maitressen bildet eine besondere Gruppe. Weiter findet sich in ihr als eine Spezialität der Geschlechtsverkehr zwischen Blutsverwandten, Vater und Tochter, vielfach beschrieben; ebenso der Verkehr zwischen Mensch und Tier. Dies kommt schon in der alten Mythologie vor. Man denke an Jupiter und Io und Leda mit dem Schwan. Auch die Teufelserotik spielt hier hinein, indem sich sehr oft der Teufel in Form eines Tieres zu der geschlechtlichen Vermischung dem Menschen nähert. Die Teufelsbündnisse spielen weiter in die schwarze Messe hinein. Die Liebe zu unreifen Kindern ist ebenfalls viel vertreten, desgleichen der Fetischismus. Der Verkehr mit Hermaphroditen findet sich in Fragoletta, einem 1797 erschienenen Roman von Latouche, desgleichen in manchen neueren Pornographika; die Onanie als Gegenstand der Darstellung in dem Buch von Bonnetain: Charlot s'amuse. Erwähnt sei auch der Verkehr mit Kastraten, der nicht so selten in der erotischen Literatur eine Rolle spielt. (Autorreferat.)

Eine Diskussion fand nicht statt.

Zur Mitgliedschaft meldete sich Herr Schriftsteller Kurtz.

Schluß der Sitzung 9¼ Uhr.

Sommersemester 1907.

Donnerstag, den 2. Mai 1907.

Beginn: 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Der Vorsitzende gedachte der Verstorbenen Ottomar Rosenbach, von Bergmann, Otto von Leixner. Sodann fand eine Besprechung geschäftlicher Angelegenheiten statt, insbesondere von Bibliotheksangelegenheiten. Als Mitglied aufgenommen wurde Herr Schriftsteller Rudolf Kurtz. Neugemeldet wurde Herr Dr. Kind. Ausgetreten sind die Herren Rektor Walter Pagel, Oberstabsarzt Adrian, Dr. Meißner, Dr. Eisenberg, Dr. Metzger.

Herr Oberlehrer Dr. Samuel Sänger spricht über

„Philosophie auf Schulen".

1. Der Unterricht auf den modernen Bürgergymnasien (G., RG., OR.) hat kein Zentrum mehr, um das sich die Lehrfächer organisch gruppieren könnten, und gleicht einer Rhapsodie ohne Ziel. Der herrschende Bildungsbegriff ist ein enzyklopädischer, kein organischer; daher wird das Bildungsstreben der Schüler, statt auf ein Ziel gelenkt zu werden, dem die zweckmäßig ausgewählten Fächer dienen, durch das Nebeneinander zusammenhanglos erscheinender Unterweisungen zerrissen.

2. Streben nach Bildung ist Streben nach Konzentration der Bildungselemente, hat also eine ganz natürliche Richtung auf die Philosophie, als den Versuch einer Zusammenfassung der sinnlichen und sittlichen Mannigfaltigkeit zu einer Einheit. Pädagogen, die der Philosophie im Lehrplan der

höheren Lehranstalten Raum schaffen wollen, halten es für die dringendste Aufgabe des Tages, das Konzentrationsverlangen der Schüler zu befriedigen, und empfehlen eine Wiedereinführung des 1887 in Preußen abgeschafften Unterrichts in Philosophischer Propädeutik für das einzig wirksame Mittel seiner Befriedigung.

3. Diese psychologisch richtige Motivierung eines Philosophieunterrichtes auf dem Bürgergymnasium halte ich für einwandfrei, stehe aber der Möglichkeit, ihn unter den obwaltenden Umständen fruchtbar zu machen, skeptisch gegenüber. Aus drei Gründen: a) wegen des heutigen Zustandes der Philosophie; b) wegen der heutigen Vorbildung der Lehrer; c) wegen der heutigen Beschaffenheit des Schülermaterials.

4. Zu 3 a: Die heutige wissenschaftliche Philosophie ist Grenzfragen-Philosophie. Es wäre unphilosophisch und unpädagogisch, auf einer modernen, von wissenschaftlich gebildeten Spezialisten geleiteten Schule eine andere als wissenschaftliche Philosophie lehren zu wollen. Diese wissenschaftliche oder Grenzfragen-Philosophie läßt aber eine elementare Behandlung kaum oder wenigstens nur in sehr beschränktem Maße zu. Die in den Systemen großer Denker niedergelegten Weltbilder sind aber wieder nur aus der Kulturlage heraus zu verstehen, die ihre Entstehung bedingen und ihre letzten Absichten allererst verständlich machen; setzen, um nachkonstruiert zu werden, die volle Herrschaft über den kritischen und historischen Apparat des Forschers voraus. Mit ihnen durch Realien gebildete Gymnasiasten (RG., OR.) bekannt zu machen, wäre daher ein noch aussichtsloseres Beginnen als die Einführung in die Wissenschaft der Grenzfragen, zu denen der in philosophischem Geiste erteilte Unterricht in den wissenschaftlichen Schulfächern vielfach ohne Zwang und wie von selbst hinführt. Geschichte der Philosophie als Bestandstück des Philosophieunterrichts auf Schulen ist unter allen Umständen auszuschalten.

5. Zu 3 b: Die heutigen Lehrer sind wissenschaftlich gebildete Spezialisten mit Spezialistenehrgeiz. Der überwiegenden Mehrzahl unter ihnen ist Philosophie kein Lebensbedürfnis, das vorhanden sein muß, um die Philosophie im Munde des Lehrers zur Weisheit, zur erhöhenden Macht zu machen. Die „Fakultas" in der Philosophischen Propädeutik gewährleistet die philosophische Persönlichkeit nicht; garantiert, so wie sie heute erteilt wird und nach der heute gültigen Prüfungsform nicht einmal eine annähernd höhere Vertrautheit mit der Grenzfragen-Philosophie.

6. Zu 3 c. Das heutige Bürgergymnasium ist keine Schule für die Aristokratie des Talents mehr, hat seinen selektiven Charakter fast völlig verloren. Es ist den Massen zügänglich gemacht, ist eine demokratische Institution geworden. Es konnte, als Parallelerscheinung der Kapitalisierung und Demokratisierung der Gesellschaft und der kollektistischen Organisierung des Wissenschaftsbetriebes, nicht anders werden, als es ist. Es ist gut oder kann gut, zweckdienlich werden, wenn man sich an seinen Zweck hält, der Masse Bildung in Form einer großen Menge von Wissenselementen und Fertigkeiten zuzuführen. Diesem Zweck dient die Verbesserung der Lehrtechnik, welche sich die Spezialisten angelegen sein lassen. Den Zusammenhang mit dem, was „man" allgemeine Bildung nennt, hält auf dieser Schule der Unterricht in der Religion, der Geschichte, dem Deutschen auf-

recht. Die wirkliche allgemeine Bildung, diejenige, die die allgemeinen Grundlagen und Zwecke des Wissenwollens und Handelnmüssens bloßlegt, kann nur auf Philosophie gegründet sein; aber es ist noch der Zukunft vorbehalten, erst den Schulorganismus zu schaffen, der auf sie angelegt ist. Darüber gedenkt der Vortragende in einer größeren Schrift ausführlich zu handeln. (Autorreferat.)

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Oberlehrer Ziertmann, Prof. Dessoir und Dr. Baerwald. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung 10¼ Uhr.

Donnerstag, den 23. Mai 1907.
Beginn: 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Moser sprach

„Zur Psychologie des Kliaviertones"

und demonstriete den Inhalt seines Vortrages an Klavieren, Harmonium, Blasinstrumenten und Gesang.

Dem Klavier werden zwei Fehler nachgesagt: es sei nicht dauerhaft, und der Ton genüge nicht höheren musikalischen Ansprüchen, das Klavier entbehre der Wahrhaftigkeit. Zahlreiche Klavierspieler und Komponisten erachten das Klavier als ein unzureichendes Instrument. Richard Wagner sagt, Blasinstrumente ahmen die menschliche Stimme nach, aber das Klavier deute den Ton nur an, dessen wirklichen Körper sich zu denken, überlasse es der Gehörsphantasie. Der Musiker begnüge sich mit dem „tonlosen", d. h. die Töne nur schildernden Instrument, weil er auf demselben ohne Beihilfe anderer Menschen arbeiten könne. Die Klangfarben seien beim Klavier vermischungsunfähig. Klavier und Gesang oder Orchestermusik paßten schlecht zusammen. Eugen d'Albert antwortete auf eine Rundfrage der „Zukunft": Der Musiker könne das Klavier benutzen, um seine musikalischen Gedanken zur Darstellung zu bringen, als Surrogat deute es den Ton nur an, übe dagegen keine unmittelbare sinnliche Klangwirkung aus, die den Intentionen der Komponisten wie Beethoven nahe komme.

Liszt fühlte sich ebenfalls vom Klavier nicht befriedigt und hat frühzeitig das öffentliche Spiel aufgegeben und nur für Gesang und Orchester komponiert. Oscar Bie, der feine Aesthetiker und Geschichtsschreiber des Klaviers und seiner Meister, preist das Klavier wegen seiner Vieltönigkeit, aber er will es allein, intim, vor wenigen bekannten Zuhörern, haben, er erachtet es nicht für brauchbar im Saal, auf dem Podium, vor Tausenden von Zuhörern, es dürfe nicht verglichen werden mit der Violine und dem englischen Horn.

Moser: Das Klavier kann nicht gebraucht werden neben der Orgel, neben dem Orchester und hebt sich ab von der menschlichen Stimme. Der begleitende Klavierspieler soll den Sänger diskret begleiten, während ein

80 oder, wie bei Musikfesten, ein 200 Mann starkes Orchester einen Sänger begleiten kann. Dieser Widerspruch kann also nicht in der Quantität, sondern nur in der Qualität des Klaviertones liegen. Helmholtz hat die absolute Bewegung der Saiten theoretisch festgelegt, aber das hier vorliegende Problem wissenschaftlich kaum berührt. Um den Klavierton zu beeinflussen, müssen wir Masse und Elastizität der Saiten, Weichheit und Dicke der Saiten und des Hammers und die Zeit, in der der Hammer an der Saite anliegt, ins Auge fassen. Wir hören nicht die Saite, sondern nur den Boden, nur die Fläche. Der Boden, das Stück Holz, wird gezwungen, mitzuschwingen. Das Klavier ist kein Saiten-, sondern ein Platteninstrument, wie die Glocke, nur ist diese eine gekrümmte Platte aus Metall, der Resonanzboden eine ebene Platte aus Holz. Der Ton selbst entsteht durch Zusammenschwingen von Boden und Saite, die durch den Hammeranschlag in Bewegung gerät. Die Diskrepanz zwischen Klavierton und Orchesterklang liegt in dem Aufbau des Tones, in dem Verhältnis zwischen den Grund- und Obertönen des Klaviers und den Tönen anderer Instrumente und der menschlichen Stimme. Der Ton der menschlichen Stimme ist unser Idealklang, dem sich alle übrigen musikalischen Klänge anzupassen haben. Der Stimmklang aber geht nicht über den achten noch harmonisch klingenden Oberton hinaus, während beim Klavier noch der 11. und 12. Oberton gehört werden. Diese sind aber ihrer Natur nach untereinander und gegen die tieferen Teiltöne disharmonisch. Helmholtz hat dies erkannt, aber die Diskrepanz nur für schwach und nicht für ausschlaggebend erachtet. Das ist aber ein Irrtum, wie die tägliche Erfahrung im Konzertsaal beweist, wo immer wieder vom Pianisten „diskrete Begleitung" gefordert wird. Den Grund dafür, daß die oberen und obersten Teiltöne zu stark hervortreten, sehe ich darin, daß das Energiezentrum der von den Saiten geleisteten mechanischen Arbeit nicht tief genug liegt, sondern nach oben hin verschoben ist, so daß der Grundton nicht der absolut stärkste Ton ist. Dies zeigt sich z. B. deutlich bei alten Pianinos, wo die Kontra- und Subkontratöne nicht tiefer, sondern höher zu werden scheinen. Soll also der Klavierton dieselbe harmonische Wertigkeit wie der Stimmton erhalten, so muß das Energiezentrum aus der Mitte heraus nach unten gebracht werden, der Grundton muß der stärkste sein, damit ich die oberen disharmonischen nicht mehr höre.

Ist dies möglich?

In alter Zeit verwendete man Messingsaiten, dann im Anfang des 19. Jahrhunderts weiche Stahlsaiten. In den fünfziger Jahren wurde der Gußstahl erfunden, der wegen seiner größeren Härte und Elastizität die zehnfache und noch größere Arbeit, d. h. Spannung vertragen kann wie die einfache Stahlsaite. Infolgedessen mußte aus dem Holzbau des Klaviers ein Eisenbau werden, d. h. die mechanische Montierung der Saite erfuhr eine wesentliche Veränderung. Leider machte die akustische Montierung diese Veränderung nicht mit, und darin liegt der Grundfehler des „modernen" Klaviers, die physikalisch-mechanische Ursache dafür, daß unsere so überaus „vollkommenen" Instrumente viel weniger musikalisch klingen als etwa die berühmten Wiener Flügel von Steiner aus dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts. Das erhellt aus folgender Ueberlegung: Der Resonanzboden wird durch die bewegte schwingende Saite in sog. Zwangsschwingungen

versetzt. Der Boden muß also zu den übrigen Teilen hinsichtlich Elastizität und Masse in richtigem Verhältnisse stehen. Früher war der Boden dünn, 5—8 mm stark; als Gußstahl aufkam, wurde diese Stärke im wesentlichen kaum verändert, weil bei der herkömmlichen beripptem Platte Masse und Elastizität feindliche Faktoren sind. Der Klavierbauer hat also die Wahl zwischen einem kurzen aber starken und einem singenden aber verhältnismäßig schwachen Ton. Er wählt die Mitte nach seinem und seiner Kunden Geschmack; stets aber erzielt er nur ein Tonfragment, weil Masse und Elastizität des berippten, also nicht homogenen, sondern mechanisch geteilten Bodens unmöglich der Masse und Elastizität der Gußstahlsaite vollkommen angepaßt werden können. Das Resultat ist: der dünne berippte Boden muß verlassen und durch den starken, rippenlosen Boden ersetzt werden. Bei ihm ist der erzeugte Ton in seinem Aufbau nach Grund- und Obertönen gleichwertig und daher die Amalgamierung beider Klangfarben nicht nur befriedigend, sondern absolut. Dem entspricht auch die tonpsychologische Wirkung beim Zusammenklang von Klavier und Orchester: die Verschmelzung ist eine vollkommene. Eine dritte, sehr bemerkenswerte Bestätigung liegt darin, daß Stücke für zwei und mehr Klaviere orchestral wirken, wenn sie mit orchestermäßiger Besetzung der Stimmen gespielt werden, d. h. wenn die beiden Außenstimmen Baß und Sopran zwei- und mehrfach, die Mittelstimmen nur einfach erklingen.

An den Vortrag schloß sich ein experimenteller Teil, der durch mannigfache Kombinationen von zwei Klavieren (Flügel und Pianino) mit Gesang, Tenorposaune und Harmonium die behauptete Amalgamierung des Klaviertones demonstrierte.

An der Diskussion beteiligte sich Herr Dr. Cowl. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Zur Mitgliedschaft meldeten sich Herr Dr. Knoche und Herr Lehrer Freymuth.

Schluß der Sitzung 10¼ Uhr.

Donnerstag, den 6. Juni 1907.
Beginn: 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Martens.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Hochdorf spricht

„Zur Psychologie der Presse".

Es gibt Naturen, die absichtlich Erscheinungen des täglichen Lebens, die ihnen begegnen, aus ihrem Denken und Wollen ausschalten, die bewußt darauf Verzicht leisten, sich mit einer großen Zahl ökonomisch, sozial oder auch künstlerisch wichtiger Dinge zu beschäftigen, sogenannte Artisten.

Die meisten Menschen besitzen nicht diese Fähigkeit der Selbstbeschränkung, sie sehnen sich danach, sich in die Umwelt hineinzuleben, zu erfahren, was aus der Umwelt auf sie einfließt, was aus der Umwelt sie interessieren könnte. Die Wege zur Befriedigung dieses Interesses sind verschiedenartig.

Primitivstes Stadium: Umfrage, mündliche Unterhaltung, eine Nachricht wird von dem einen zum andern getragen. Dies ist die ungeschriebene Zeitung.

Anfangsform der geschriebenen Zeitung: acta diurna zur Zeit Cäsars, Stadtklatsch in der römischen Urbs.

Eine Zeitung im heutigen Sinne finden wir zuerst in den 80er Jahren des 15. Jahrhunderts in Venedig. Der Zeitungsschreiber macht für etwas Stimmung bei seinen Lesern. Gaza, der Kaufpreis der Zeitung, Ursprung des Namens Gazette, stammt aus jener Zeit. Der Nachrichtendienst wird verlassen.

Aufklärungszeit: Titel und Form der Zeitung werden auf das Neuigkeitsbedürfnis der Menschen gemünzt: der Beobachter, der Plauderer, der Erzähler usw. Zunächst wird das Material von den Ereignissen der Außenwelt gebracht. Es gab damals keine in so kurzen Perioden aufeinander folgende Zeitung wie heute. Es werden fixe, eilige Berichte mit ewiger Historie zusammengeworfen. „Geschichtskurier" lautet ein Zeitungsnamen. Es wird über Tagesgeschichte berichtet. Erst in der Zeit vor der französischen Revolution entstehen Titel für Neuigkeitsblätter, die eine bestimmte Tendenz in das Zeitungsblatt legen wollen. Görres hat 1798 in Deutschland das rote Blatt gegründet. Sodann entstanden literarische Richtungen, die sich mit den Neuerscheinungen beschäftigten. „Bibliotheken der schönen Künste, der schönen Wissenschaften, Frankfurter Gelehrte Anzeigen". „Intelligenzblatt". Hier ist angedeutet, daß das Tagesbegebnis geleitet werden soll von einer Einsicht, die durch historische und gründliche Erfahrung genährt ist.

Die Zeitungen und Zeitschriften der Romantiker geben in ihren Namen nur geringe Eindrücke in das, was die Verfasser ihren Lesern imputieren wollten. Rückstand in der Entwicklung der Tendenzzeitung. „Athenäum". Man war zu träumerisch. Die Zeitung heutigen Charakters entstand in den Revolutionsjahren: nicht bloß Nachrichten, sondern Bekehrung zu bestimmter Meinung. Napoleons Regime entwickelte eine gesinnungstüchtige Tendenzpresse. Napoleon gab den Journalisten Anweisung: „Nennen Sie nur immer mich, mich, mich." Er wollte damit sagen, daß die Zeitung es in der Hand habe, rein durch die Masse dessen, was sie bringe, irgendein Ding wichtig zu machen oder zu töten. Wer selbst mit skeptischer Vorsicht eine Zeitung in die Hand nimmt, wird, wenn er oft etwas vor Augen bekommt, sich damit beschäftigen. Die bloße häufige Nennung in der Presse kann einer Sache Wichtigkeit oder Nichtigkeit beilegen, zum mindesten auf kurze Zeit.

Aenderung der Zeitung infolge technischer Fortschritte der letzten vier Dezennien: Früher Zeitung ohne erhebliches Betriebskapital möglich. Im Jahre 1800 Rekord einer Elberfelder Zeitung, daß sie in sechs Tagen Nachrichten aus Paris erhielt. Heute sind Geschehnisse um 11 Uhr in Paris, um 11¼ Uhr in Berlin auf der Straße zu lesen. Die heutige Zeitung muß sich ins Riesenhafte ausdehnen können, sie muß infolgedessen auf großen, jederzeit flüssig zu machenden Kapitalien basiert sein. Es stehen infolgedessen bei einem Zeitungsunternehmen Riesensummen auf dem Spiele, welche geschützt und vor Verlust bewahrt werden müssen. Heute will der

Leser nicht die persönliche Meinung irgendeines Mannes aus der Tageszeitung erfahren. Zu diesem Zwecke nimmt er sich eher eine Zeitschrift. Die Tageszeitung darf ihm Aufsätze größeren Umfangs nur an Sonn- und Feiertagen vorsetzen. Der Leser will von der Tageszeitung Sensationen erfahren. Eine ganz bestimmte Form hat das typographische Bild der Zeitung erhalten. Nach englischem Muster findet man an der Spitze den Leitartikel. Dieser soll ein Summarium dessen sein, was am bedeutendsten die Oeffentlichkeit erregt. Früher wurden die Leitartikel mit der Chiffre des Verfassers gezeichnet, heute s eltener. Dies nicht zufällig. Die Leitartikler finden, daß ein großer Teil ihres Verantwortlichkeitsgefühls durch das Verlangen der Zeitung aufgewogen wird, etwas weniger kompakt zu geben, etwas weniger intensiv die Empfindungskräfte des Lesers zu beschäftigen. Die Anonymität ist bei der Presse als politischer und sozialer Macht trotz mancher Bedenken zweckmäßig, in der Kunstkritik wird dagegen noch der Name gezeichnet. Auch in die Kunstkritik ist allmählich das Unpersönliche hineingekommen, es wird unterschieden zwischen unterhaltender Reportage und ernstem Kunstbericht.

Die Technik der Nachtkritik des Theaters gefährdet die Qualität des Kunstjournalisten. Der Journalist muß alles in Formeln fassen, sich auf einen bestimmten Raum einrichten, er hat kaum Gelegenheit, sein Urteil zu begründen, er darf nur hinschreiben, was er von Ja oder Nein zu einer Kunstsache zu sagen hat; deshalb wird er leicht verführt, eine gewisse unruhige Ungerechtigkeit in seinen Stil hineinfließen zu lassen. Der Journalist könnte vielfach vorsichtiger, bedächtiger urteilen, wenn er Zeit hätte, sich in aller Ruhe über die Dinge zu äußern. Da um 12¾ Uhr Redaktionsschluß ist, damit die Blätter rechtzeitig in die Provinz gesandt werden können, so hat der Journalist ¾ Stunden Zeit, über das, was er vor sich gesehen hat, zu schreiben. Die am Uebertage erscheinende Kritik ist noch hastiger. Sie erscheint in der Abendzeitung des nächsten Tages, 150 bis 200 Zeilen lang, und muß gegen ½2—2 Uhr in die Setzmaschine kommen. Dieser Zwang treibt den Journalisten in das Gefühl hinein, daß er unmöglich etwas Geschlossenes geben kann, es veranlaßt ihn, leichtsinnig zu werden. Dies Gefahr der Zeitung. Sie saugt nicht nur die Persönlichkeit auf, sondern sie führt auch der Persönlichkeit Gewohnheiten zu, von denen sie sich nur mit großer Energie befreien kann.

Die moderne Zeitung gewährt einer Anzahl von Kräften Unterkommen, deren Vorzug die Fixigkeit ist, Worte aneinander zu reihen. Die Zeitung ist aber auch gefährlich der Gesinnung, dem Bewußtsein dessen, was der einzelne Mitarbeiter als sozialer und politischer Mensch repräsentiert, der politische Redakteur vertritt, ohne daß er sich vielleicht dessen bewußt wird, die Meinung einer bestimmten Gruppe, mit deren Augen zu sehen er sich gewöhnt hat. Wenn man eine Nachricht vor sich hat, kann man den Eindruck ermessen, den die Nachricht auf den Kreis derjenigen haben wird, die die Zeitung lesen. Der Redakteur bemüht sich, eine Nachricht, einen Artikel, Aeußerungen, die ihm zu persönlich sind, abzuschleifen. Er „redigiert". Die Zeitung mit ihren ganz bestimmten Bedürfnissen, ihrer jeweiligen Tendenz hat eine Menge Menschen groß gezogen, die dem Redakteur die Möglichkeit lassen, durch Streichungen usw. dem Aufsatz

den Ton zu geben, den er für die Zeitung braucht. Das Prinzip, Aufsätze und Nachrichten auf den bestimmten Ton der Zeitung herzurichten, hat die Zeitungskorrespondenz erzeugt. Diese besteht darin, daß ein Unternehmer wöchentlich eine Anzahl von Nachrichten und Artikeln versendet, der Redakteur nimmt davon, was er für seine Tendenz brauchen kann, und stutzt dies für die Zeitung zu. Die ganze Bedienung der Zeitung mechanisiert sich infolgedessen.

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluß der Sitzung 9½ Uhr.

Donnerstag, den 20. Juni 1907.
Beginn: 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Feigs.

Aufgenommen sind die Herren Lehrer Max Freymuth und Nervenarzt Dr. Otto Leers.

Herr Fritz Leppmann spricht über

„Gestehen und Leugnen".

Der Vortrag erscheint im Sonderdruck.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Donnerstag, den 4. Juli 1907.
Beginn: 8 Uhr 25 Minuten.

Vorsitzender: Herr Martens.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Dr. Berthold spricht über

„Symptome exzentrischer Zeitregungen".

Exzentrische Winkel: im Gegensatze zu Zentriwinkeln, deren Spitze im Kreismittelpunkt liegt. Daher exzentrische Gedanken und Handlungen: solche, denen gleichsam der feste Mittelpunkt fehlt. Von Gustave Flaubert berichtet Brandes, er habe sich förmliche Sammlungen von Dummheiten angelegt. Nach diesem Vorbild sammelt Vortragender seit Jahren Dokumente menschlicher Narrheit. Aus seinem Museum, das bereits gut gefüllt sei, wolle er einiges vorlegen und kommentieren.

1. Die im Jahre 1900 begründete „Neue Gemeinschaft" der Brüder Heinrich und Julius Hart. Der Ideenkreis der „Neuen Gemeinschaft": Weltanschauungs-, Lebens- und Gesellschaftsreform, kurz Menschheitsbeglückung. Diese von jeher ein Tummelplatz der Exzentrizität des karikierten Apostolates. Weitere Proben: Einladungen der Frau Helene v. W.; Astl-Leonhard „Ein deutsches Testament" (Wien 1897); „Kulturfundamente" und „Kulturziele" (G. F. Müller, Berlin 1907); Dr. Norbert Grabowsky; Robert Wihans „Veritas", „Organ zur Feststellung der Wahrheit in den wichtigsten Fragen der Menschheit und zur Herstellung des geistigen Kontaktes aller Denker", Hans Würtz-Altona „Neuland des Mädchenturnens"; Dr. F. Wollny „Moderne Kultur" (Berlin 1905); J. Cimburek „Wir bewohnen eine allgegenwärtige Volleinheit absoluter Reinheit, die uns erleuchtet".

II. Soziales und Politisches: R. Dost „An die Machthaber der Welt" (Berlin 1905); H. Ganswindt „Das jüngste Gericht"; Gösling c/a Prof. Reinhold; J. Lanz-Liebenfels „Theozoologie oder die Kunde von den Sodomsäfflingen und dem Götterelektron (Wien 1906); zwei Petitionen an den Reichstag.

III. Belletristische Verlagsankündigungen: Axel Juncker, Stuttgart, als exemplum vitiis imitabile; dessen Weihnachtskatalog von 1903: autobiographische Notizen und Besprechungen, verschroben und marktschreierisch; Margarethe Beutler; Verlagsbericht von Jacques Hegner 1905; S. Fischer, Berlin; einige andere; Schuster & Loeffler, Berlin: deren Ankündigung von Wanda Sacher-Masochs „Lebensbeichte", hinüberleitend zu

IV. Das sexuelle Problem und das Konträrsexuelle, das Erotomanische, die Obszönität und der Exhibitionismus in der gegenwärtigen deutschen Literatur. Der Spohrsche Verlag in Leipzig als Infektionsherd; die Oscar Wilde-Apotheose; das sogenannte Wissenschaftlich-Humanitäre Komitee der Herren Spohr und Dr. Magnus Hirschfeld; Dr. Iwan Bloch (alias: Dr. Dühren, Dr. Hagen, Dr. Veriphantor) und Inhaltsverzeichnis seiner „Sexuellen Osphresiologie"; die Versandbuchhandlung K. Singer & Co.; Friedrich S. Krauß' „Anthropophyteia" und „Beiwerke zum Studium der Anthropophyteia"; „Sagittas Bücher der namenlosen Liebe" (Berlin 1905); Frank Wedekind und Erich Mühsam.

V. Literarische, musikalische, ästhetische Kritik: Alfred Kerr; Siegfried Jacobsohn; Oscar Bie; Otto Roese „Richard Strauß' Salome. Ein Wegweiser durch die Oper" (Berlin 1906); F. H. Clark „Liszts Offenbarung"; Dr. Volbach; Zeitungsartikel von Dr. Georg Simmel an der Berliner Universität: „Rodins Plastik und die Geistesrichtung der Gegenwart" und über „Den Bilderrahmen" (1902).

VI. Auch im Felde der Wissenschaft — zumal wenn man autodidaktische oder autoignorante Pseudowissenschaft darunter mit einbegreift — fehle es nicht an Exzentrizitäten. Vortragender brauche nur an den Schulfall des „Klugen Hans", an die Exzesse sog. okkulter Wissenschaft, des Spiritismus und der Theosophie, christian science, Gesundbeten und Telepathie usw. erinnern. Dr. Wilhelm Fließ „Der Ablauf des Lebens, Grundlagen der exakten Biologie" (Wien 1906); Dr. Christoph Ruths „Induktive Untersuchungen über die Fundamentalgesetze der psychischen Phänomene" (Darmstadt 1897); Ingenieur A. Patschke „Lösung der Welträtsel durch das einheitliche Weltgesetz der Kraft" (München 1905); Dr. Bellermanns Beweis aus der neueren Raumtheorie für die Realität von Zeit und Raum und für das Dasein Gottes" (Programm des Königstädtischen Realgymnasiums, 1889) und als Pendant dazu Dr. Piper „Ein mathematischer Beweis der Unsterblichkeit des Menschen" (Lemgo 1888); schließlich noch zwei Kleinigkeiten aus der Niederung des Schwachsinns. (Autorreferat.)

In der Diskussion sprachen die Herren Dr. Knoche und Martens.

Schluß der Sitzung 10½ Uhr.

Wintersemester 1907/08.

Vortragsplan.

17. Oktober, Herr Privatdozent Dr. Frischeisen-Köhler: Die Bedeutung der Psychologie für die Geisteswissenschaften.
31. Oktober, Herr Dr. R. Hennig: Okkultismus und wissenschaftliche Forschung.
7. November, Herr Prof. Dr. Max Dessoir: Die Psychologie der Aussage, angewendet auf okkultistische Berichte.
21. November, Herr Prof. Dr. Karl Schleich: Psychophysik des Rhythmus.
5. Dezember, Herr Dr. P. Möller, Nervenarzt, Berlin-Grunewald: Ueber Anomalien der Begabung.
12. Dezember, Herr Dr. Feigs: Suggestion und Pädagogik.
9. Januar, Herr Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Eulenburg: Pathologische Schlafzustände.
23. Januar, Herr Oberarzt Dr. Gallus: Geisteszustand der Epileptiker.
6. Februar, Herr Dr. Georg Flatau, Nervenarzt: Psychologie der nervösen Kinder.
20. Februar, Herr Oberlehrer Dr. Pappenheim: Experimentieren im Unterricht und Gewinnung theoretischer Kenntnisse auf Schulen.
5. März, Herr Dr. R. Bärwald: Beobachtungen bei Erinnerungsversuchen.
19. März, Herr Dr. Albert Moll: Homosexualität und Freundschaft.

Außerdem wird beabsichtigt, durch die Psychologische Gesellschaft, mit Rücksicht auf die Zunahme der okkultistischen Strömung, eine Umfrage bei gebildeten Personen über okkultistische Phänomene stattfinden zu lassen.

Alle Anfragen sind an den I. Vorsitzenden, Herrn Dr. Albert Moll, Berlin W., Kurfürstendamm 45, zu richten.

VI. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Charlottenburg (3.–5. April 1907).

(Bericht, erstattet von Friedrich Lorentz.)

Das große Interesse, welches man den Bestrebungen der Hilfsschulsache entgegenbringt, zeigte sich deutlich in dem regen Besuch des diesjährigen Hilfsschultages zu Charlottenburg. Wohl an 1000 Teilnehmer vereinigten sich in dem künstlerisch geschmückten Saale des Tiergartenhofes zu den Beratungen, welche von dem Verbandsvorsitzenden, Stadtschulrat Dr. Wehrhahn-Hannover, geleitet wurden.

In der Vorversammlung am 3. April wurden hauptsächlich organisatorische Fragen beraten. Es wurde die Einrichtung eines Verbandsausschusses und auch die Gründung einer nordwestdeutschen Hilfsschulvereinigung beschlossen. Die Herausgabe eines besonderen Verbandsorgans wurde empfehlend der Hauptversammlung anheimgegeben, welche hernach den Vorstand zur weiteren Erledigung dieser Angelegenheit ermächtigte.

Es soll hinfort eine eigene Zeitschrift erscheinen, welche den Verbandsinteressen gewidmet ist.

In seiner Begrüßungsansprache wies der Vorsitzende hin auf zwei wichtige Verfügungen und Entscheidungen, die in neuerer Zeit ergangen sind. Durch eine Entscheidung des Kammergerichts ist die Hilfsschule als öffentliche Schule anerkannt worden, so daß deren Besuch hinfort auch zwangsweise herbeigeführt werden kann. Eine im Herbst des vorigen Jahres ergangene gemeinsame Verfügung des Kultusministeriums sowie der Ministerien des Innern und des Krieges betrifft die Regelung der militärischen Ausbildung der Schwachbefähigten, dergestalt, daß jeder Freund der Hilfsschulsache daran seine besondere Freude haben muß, umsomehr, als diese Verfügung in so kurzer Zeit nach Besprechung dieser Angelegenheit erfolgt ist.

Den ersten Vortrag hielt Hauptlehrer Horrix-Düsseldorf über das Thema:

„Der Personalbogen in der Hilfsschule".

Die Notwendigkeit der Individualisierung beim erziehenden Unterricht, insbesondere bei den Hilfsschülern, die Mannigfaltigkeit der Schülertypen einer Klasse oder Schule und die mangelnde Treue unseres Gedächtnisses verlangen nach einer schriftlichen Fixierung aller jener Charaktereigentümlichkeiten der Einzelpersönlichkeit, welche zum Zwecke genauer Beurteilung und richtiger Behandlung durchaus beachtenswert sind. Diese Aufzeichnungen geschehen am besten auf einem Personalbogen, der für jeden Hilfsschüler auszufertigen wäre. Der Vortragende legte der Versammlung ein von ihm entworfenes Schema zu einem solchen zur Begutachtung und Annahme vor, das in möglichst einheitlicher Form an allen Hilfsschulen zur Einführung gelangen soll. Derselbe würde dann nicht allein für die Erziehung und Bildung des Schwachsinnigen nur nutzbar gemacht werden können; er würde für denselben auch im späteren Leben von großer Bedeutung sein, insofern, als er ihm einen Schutz gewähren würde vor falscher Beurteilung vor Gericht oder gegen eine etwaige Aushebung zum Militärdienste. Aus Rücksicht auf die leibliche und seelische Beschaffenheit des Hilfsschülers zerfällt der Personalbogen in zwei Teile, den medizinischen und den pädagogischen, von denen der erstere seitens des Hilfsschularztes, der andere dagegen vom Hilfsschullehrer ausgefüllt werden soll. Ganz spezielle Anweisungen gab der Redner dann noch über die bureaukratische Behandlung des Personalbogens.

Die sich daran anschließende Diskussion führte des weiteren zur Erörterung der Frage über die Wirksamkeit von Schularzt und Lehrer in der Hilfsschule. Dieselbe dürfte sich dann wohl von selbst erübrigen, wenn erst einmal die Vorbedingungen für die Wirksamkeit der beiden und ihre Kompetenzen festgelegt sind. Sobald der Lehrer genügende psychiatrische Kenntnisse besitzt und sich auch mit der Psychopathologie vertraut gemacht hat, wird er aus den ärztlichen Angaben mit Erfolg seine psychischen Beeinflussungen und pädagogischen Maßnahmen herleiten können. Die Angaben aber des besonders psychiatrisch geschulten Hilfsschularztes decken die ätiologisschen Beziehungen auf, stellen die prognostischen Daten fest und zeigen dem Lehrer die therapeutischen Beeinflussungen. So wird auch die von dem

Mannheimer Stadtschulrat Dr. Sickinger geforderte freie Bahn geschaffen sein für uneingeschränkte Aeußerung des einen oder des anderen zum Wohle der Schwachbefähigten. Auch die schultechnische Behandlung des Personalbogens erfuhr in der Debatte eine eingehende Besprechung.

Der zweite Vortrag behandelte „Die schriftlichen Arbeiten in der Hilfsschule". Der Referent Frenzel, Leiter der Hilfsschule in Stolp i. P., stellte die Weckung der Selbständigkeit des Schülers in den Vordergrund seiner Ausführungen. Als schriftliche Arbeiten forderte der Referent: die Uebungen im Schön- und Rechtschreiben sowie die freie schriftliche Darstellung eigener Gedanken. Diese Uebungen sollen bereits auf der Unterstufe beginnen und auch auf den übrigen Stufen fortgesetzt werden; dabei immer im Zusammenhang bleibend mit den unterrichtlichen Uebungen und Unterweisungen in der Muttersprache. Wenn wir auch mit dem Vortragenden, die Befähigung der Hilfsschüler zur Anfertigung einfacher schriftlicher Arbeiten, wie sie das Leben vom kleinen Handwerker und Geschäftsmann fordert, als Ziel dieser Uebungen anerkennen, so soll man doch diesem zuliebe nicht etwa die Eigenart des Schülers opfern. Musteraufsätze, wie sie von einem Teilnehmer der Versammlung vorgelegt wurden, sind kaum als Produkte eines „Hilfs"schülers zu bezeichnen. Nach kurzer Debatte, in der besonders auf die Planmäßigkeit und Ausdauer bei solchen schriftlichen Arbeiten hingewiesen wurde, wurden die vom Referenten vorgeschlagenen Thesen angenommen.

Die im Auftrage des Vorstandes aufgenommene Statistik ergab die erfreuliche Tatsache, daß keine Stadt unter 100 000 Einwohnern ohne eine besondere Unterrichtsanstalt für Schwachbefähigte in Deutschland vorhanden ist. Von den Entlassenen aus den Hilfsschulen waren 66,97 Prozent erwerbsfähig, zu welchem Resultate wohl auch die Hilfsschule ihr Teil beigetragen haben mag, wodurch ihre soziale Notwendigkeit eine weitere Begründung erfährt.

Die Hauptversammlung am 4. April wurde durch die Begrüßungsreden der Vertreter der verschiedensten Ministerien und Körperschaften eröffnet. Geheimrat Heuschen begrüßte die Versammlung namens des Kultusministeriums. Geheimer Oberregierungsrat Heinrichs sprach als Vertreter des Ministeriums des Innern. Schulrat Schütz und Schulrat Dr. Langer vertraten das württembergische und das sächsische Kultusministerium. Namens der Stadt Charlottenburg bewillkommnete Bürgermeister Dr. Matting die Versammlung. Er wies hin auf die mannigfachen Bestrebungen und Reformen, die Charlottenburg auf dem Gebiete des höheren und niederen Schulwesens verwirklicht hat, und welche ihr den wohlverdienten Ruf als „Stadt der Schulen" eingetragen haben. Von ganz besonderem Eindruck waren auch die Worte des Sekundarlehrers Auer-Schwanden, der als Vertreter des Schweizerischen Bundesrats und als Vertreter der Konferenz für das Idiotenwesen erschienen war. Nach einer Würdigung Deutschlands für die Verdienste auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens wies er hin auf seinen großen Landsmann Pestalozzi, dem auch diese Tagung äußerlich ihre Huldigung erwiesen habe. Durch die Arbeit an den Schwachen und Hilfsbedürftigen wird am besten der Geist dieses Volkserziehers lebendig erhalten.

Hierauf hielt Stabsarzt Dr. Stier von der Kaiser Wilhelm-Akademie

einen Vortrag über „den Militärdienst der geistig Minderwertigen". Ausgehend von dem Zweck des Heeres und der großen Bedeutung des Heeresersatzgeschäftes, fordert er auch die Mitarbeit weiterer Kreise, besonders die der städtischen Kollegien und der Pädagogen bei diesem wichtigen Werke der Ausscheidung dienstuntauglicher Leute. Zu diesen gehören auch jene Naturen, welche man zusammenfaßt unter dem Namen der „psychopathischen Minderwertigen". Psychiatrisch betrachtet ergeben sich hier drei Gruppen: die intellektuell Schwachen, die intellektuell einseitig Begabten und die moralisch Defekten. Während unsere heutige Zeit mit ihrem sozialen Sinn auch für den Schwachbegabten noch ein Plätzchen zu seiner Betätigung gefunden hat, ist deren Verwendung im Heere bei jeglichem Mangel an Individualisierung sehr erschwert. Nur einzelne moralisch Gutmütige werden hier manchmal günstig beeinflußt, indem die straffe Disziplin ihr Selbstvertrauen weckt und stärkt und damit die Ergebnisse einer falschen Erziehung zu paralysieren vermag. Oft stellt sich aber ein Zwiespalt zwischen Wollen und Können bei diesen Elementen ein. Aus einer daraus folgenden dauernden seelischen Depression resultieren dann häufig Heeresflucht oder Gehorsamsverweigerung. Anders verhalten sich die Schwachsinnigen mit reizbarem, leicht empfindlichem Charakter und einseitiger Willensschwäche. Sie leisten aktiven und passiven Widerstand, vergehen sich tätlich an ihren Vorgesetzten und treiben bewußte Opposition gegen deren Anordnungen und Befehle. Sie verfallen darum oft der gerichtlichen Bestrafung, füllen die Gefängnisse und bilden so nur eine Gefahr für den Staat und die Gesellschaft. Die dritte Kategorie, die moralisch Defekten, sind oft schon vor ihrer Einstellung kriminell geworden. Ihr Kampf mit den Gegensätzen der bestehenden Ordnung findet auch in der Armee seine Fortsetzung und macht sie untauglich zum Heeresdienst.

Der Schaden, der aus der Einstellung solcher Elemente in das Heer erwächst, besteht zunächst in der unnützen Zeitverschwendung bei ihrer versuchten Ausbildung, sodann in den vermehrten Krankenzugängen und in der unnötigen Aufwendung pekuniärer Mittel für den Rücktransport solcher Untauglicher. Bedeutender ist noch der moralische Schaden, den sie anrichten, indem sie den gleichmäßigen Gang der Ausbildung der übrigen Mannschaft hemmen. Sie sind aber besonders oft die Ursache der Soldatenmißhandlungen seitens mancher doch pädagogisch ungeschulter Ausbildner. Es ist darum schon seit Jahren das Bestreben der Heeresverwaltung, der Einstellung solcher untauglicher Elemente zu begegnen. So sind die ärztlichen Verwaltungen stetig bemüht, den Sanitätsoffizieren Gelegenheit zur gediegenen psychiatrischen Ausbildung zu geben, insbesondere durch Abkommandierung derselben an psychiatrische Anstalten. Durch Errichtung von psychiatrischen Beobachtungsstationen an den größeren Garnisonlazaretten soll des weiteren eine rasche Auffindung von psychiatrischen Störungen ermöglicht werden. Besonders aber ist man in neuerer Zeit bestrebt, die Einstellung geistig Schwacher überhaupt zu verhindern. Dieses wird sich am besten ermöglichen lassen, wenn bei dem Ausmusterungsgeschäft eine Vorgeschichte des zu Musternden vorhanden ist, welche den Sanitätsoffizieren Fingerzeige gibt. Es wird darum Pflicht der Hilfsschulleiter sein, in genauester Weise der Ersatzbehörde zu berichten, um die Schwach-

sinnigen rechtzeitig vor ihrer Einstellung in das Heer erkennen zu können.

Des weiteren verbreitet sich der Referent noch über die soziale Bedeutung der Hilfsschulen überhaupt, als deren Vorzüge er folgende anführte:

1. Die Befreiung der Volksschulen von den Nichtvollsinnigen und damit die Möglichkeit der besseren Ausbildung beider Gruppen.

2. Die Anbahnung einer Umgestaltung des bis jetzt bestehenden Vergeltungsrechtes unserer heutigen Kriminalpolitik in Erziehungsmaßnahmen.

3. Die Verbreitung einer milderen Anschauung im Volke bezüglich der Geistesschädigungen.

Die Früchte des gemeinschaftlichen Vorgehens von Hilfsschule und Musterungsbehörde behufs Vermeidung der Einstellung von geistig Minderwertigen zeigen sich jetzt schon in der Minderung der Abgänge aus der Armee auf Grund geistiger Schwäche, in dem Sinken der Selbstmordziffern in dem Heere und in dem Verstummen der Klagen über Soldatenmißhandlungen, auch zum Teil in der Verminderung der verhängten gerichtlichen Bestrafungen. Als schönsten Erfolg vereinten Zusammengehens verkündet der Redner zum Schluß seiner Ausführungen:

„Gewiß! Schutz den geistig Minderwertigen! Aber mehr noch: Schutz der Armee vor den geistig Minderwertigen!"

Von einer Diskussion dieses mit reichem Beifall aufgenommenen Vortrags wurde abgesehen.

Der Korreferent, Hauptlehrer Kielhorn-Braunschweig, legte der Versammlung zwei Exemplare vor, die als Bericht über jeden schwachsinnigen Schüler seitens der Schule ausgefüllt und in Listen der Ersatzbehörde zur Erleichterung des Musterungsgeschäftes übergeben werden sollen.

Im zweiten Vortrage des Tages berichtete Filialleiter Fuchs über „Die Organisation und die Erfolge der Fortbildungsschule für Schwachbeanlagte in Berlin". Im Jahre 1906 wurde eine solche Anstalt zuerst in Berlin in das Leben gerufen, deren Leiter der Vortragende ist. Die Unterrichtserfolge dieser Anstalt sind sehr erfreuliche in dem ersten Jahre ihres Bestehens. Die Notwendigkeit einer solchen Institution ergibt sich, wenn man bedenkt, wie gerade die Schwachsinnigen den mannigfachsten sozialen Gefahren ausgesetzt sind. Die Art und Weise des Unterrichts in der Fortbildungsschule paßt sich der Hilfsschule durchaus an. Elementares Lesen, Schreiben, Rechnen, aber auch Haushaltungsunterricht für die Mädchen und Gesetzeskunde für Knaben sind die Unterrichtsfächer. Durch alle Unterweisungen sollen die Schüler hineinwachsen in das praktische Leben. Als besonders erwünscht sieht der Referent die Angliederung eines Arbeitsnachweises an und betont für die Auswahl der Berufe für Schwachsinnige insbesondere die Forderung, sie nicht hineinzuführen in selbständige Handwerksbetriebe. Sie eignen sich vielmehr weit besser für Teildienste, die nicht ein so scharfes Nachdenken erfordern. Die Fürsorge für das persönliche Wohlergehen der Zöglinge ist auch die Aufgabe der Fortbildungsschulen für Schwachbeanlagte. Es wäre wünschenswert, wenn recht viele Kommunen gleich der Reichshauptstadt gleiche Fortbildungsanstalten auch für schwachbefähigte Jünglinge und Jungfrauen einrichten würden. Für die letzteren insbesondere wurde in der Diskussion der Wunsch geäußert nach besonderen gesetzlichen Bestimmungen,

welche sie vor einer zweiten Verführung und damit oft vor ihrem gänzlichen moralischen Niedergange bewahren sollen.

Als letzter Punkt stand zur Beratung: „Die Neuorganisation der Charlottenburger Gemeindeschulen mit Rücksicht auf die minderbegabten und minder leistungsfähigen Schüler", über welchen Punkt Rektor Sandt-Charlottenburg referierte. Er schilderte die Gruppierung der Charlottenburger Volksschüler, welche nach dem Vorschlage des Stadtschulrates Dr. Neufert daselbst zur Einführung gelangt ist. Anlehnend an das Mannheimer System, soll eine Gruppierung des Schülermaterials derart erfolgen, daß eine Berücksichtigung der Schülerindividualität mehr als bisher erfolgt. Zur Vorbereitung solcher Kinder, welche vorerst noch vom Schulbesuch zurückgestellt worden sind, werden Schulkindergärten eingerichtet. Die Förderung schwacher Kinder, welche in den eigentlichen Normalklassen nicht mit fortkommen, geschieht in den Grundklassen. Hier wird ihnen vom Klassenlehrer in drei Stunden wöchentlich Nachhilfeunterricht erteilt. Auch in den eigentlichen Normalklassen erfahren die schwachbegabten Kinder eine ganz besondere Berücksichtigung. Für diejenigen Kinder nun, deren mangelnde geistige Kräfte beim Fehlen von Defekten eine Ueberweisung in die Hilfsschule nicht notwendig erscheinen lassen, werden B-Klassen eingeschoben. Dieses System ist fünfklassig mit meist $1\frac{1}{2}$ jährigen Cöten. In den geminderten Klassenfrequenzen und der Erteilung von Nachhilfestunden liegt eine besondere Bürgschaft für die Fortbildung minderbegabter Schüler, denen bei Hebung ihrer geistigen Kräfte der Zutritt zu den Normalklassen wieder gestattet wird. Auch für die besonders Begabten ist eine Einrichtung — die A-Klassen — vorgesehen, welche sie über die Ziele der allgemeinen Volksschule hinaus fördern soll. Dieser organisatorische Ausbau der Volksschulen legt der Stadt Charlottenburg nicht unbedeutende Kosten auf.

Die sich daran anschließende Diskussion brachte mancherlei Punkte für und gegen das Charlottenburger und Mannheimer System. Die Befürworter dieser Systeme hoben besonders hervor, wie durch eine möglichst weitgehende Differenzierung des Schülermaterials die Leistungen der einzelnen Klassen ganz erheblich erhöht werden könnten. Die Gegner wollen die Notwendigkeit der Zersplitterung der Schülermassen nicht einsehen, umsomehr, als für die Teilung nach Begabungsgruppen in den Versetzungsprüfungen kein ausreichendes Hilfsmittel zu sehen ist. Die möglichste Herabsetzung der Klassenfrequenzen wurde als eine Maßnahme von weit größerer Oekonomie gepriesen, welche für sich noch einen weiteren Vorzug beanspruchen kann, nämlich den der allgemeinen Durchführbarkeit sowohl in städtischen als auch in den ländlichen Schulverhältnissen.

Berichte und Besprechungen.

L. Habrich, Pädagogische Psychologie. Die wichtigsten Kapitel der Seelenlehre unter durchgängiger Anwendung auf Unterricht und Erziehung vom Standpunkt christlicher Philosophie anschaulich dargestellt für Lehrer und Erzieher. 2. Aufl. Kempten 1903. 659 Seiten.

Gemäß der Annahme der zwei Grundvermögen der Seele zerfällt das Buch in zwei Abteilungen, deren erste behandelt: das Erkenntnisvermögen, deren zweite: das Strebevermögen. Das zweite Vermögen findet aber schon in der ersten Abteilung Berücksichtigung.

In der Einführung spricht sich H. über seine Prinzipien aus: „Das Ziel der Erziehung ist uns gegeben in der Sittenlehre des Christentums. Aber auch der christliche Unterricht, die christliche Erziehung müssen sich auf die Gesetze des Seelenlebens stützen, wenn sie ihr Ziel auf dem besten und sichersten Wege erreichen will." In der Behandlung der Fragen hat H. darauf Bedacht genommen, sich in allen Hauptpunkten in wesentlicher Uebereinstimmung mit der aristotelisch-scholastischen Philosophie zu halten. Das will aber trotzdem den Verfasser nicht gehindert haben, die haltbaren Ergebnisse der neuen Seelenlehre, der Kinderforschung, der Experimentalpsychologie, der Psychophysik anzuerkennen und aufzunehmen. In der Lehre von der Wahrnehmung, der Vorstellung, der Verknüpfung der Vorstellungen, der Apperzeption will H. die Ergebnisse der neueren Seelenlehre, insbesondere auch die von Herbart, benutzt haben. Schade nur, daß man davon sehr wenig bemerkt, wie überhaupt H.s Polemik gegen die „neue Seelenlehre" durchaus engherzig und einseitig erscheint.

Die Haupt- und Grundfrage des menschlichen Lebens ist für H.: Hat der Mensch eine unsterbliche Seele? Es scheint ihm dies auch die wichtigste Frage für denjenigen, der sich dem Studium der Seelenlehre zuwendet. Bezeichnend für die ganze Auffassung H.s von der Psychologie sind folgende Aeußerungen: „. . . was gelten mir alle Lehren von der Wahrnehmung, der Vorstellung, dem Gedächtnis, oder die neueren Fragen von der Ermüdung, von der physiologischen Zeit, oder die Fragen der Kinderpsychologie . . . neben der Hauptfrage: Habe ich eine unsterbliche Seele? Sie sind ein unbedeutender Kleinkram neben der großen Hauptsache."

H. ist der Menschengeist mit seinen Gott ebenbildlichen Kräften, Vernunft und Willensfreiheit, der Hauptgegenstand der pädagogischen Psychologie. Unter den psychologischen Erscheinungen aus dem Gebiete des Wollens ist H. die christliche Tugend die wichtigste. Sie soll auch psychologisch erforscht und verstehen gelernt werden. Auch die Gnadenwirkung in der menschlichen Seele ist ein psychologischer Vorgang. Die Lehre von der Erbsünde ist H. nicht nur ein unentbehrlicher Ausgangspunkt der praktischen Erziehungstätigkeit, sondern auch ein Licht zur rechten Erfassung des Verhältnisses zwischen sinnlichem und geistigem Begehren in der pädagogischen Psychologie.

H. richtet an die Vertreter der übrigen christlichen Konfessionen die Aufforderung zu gemeinsamer Pflege der christlich-pädagogischen Wissenschaft und zu vereinter Abwehr der verderblichen Bestrebungen einer ungläubigen Pädagogik.

Wie sich mit all diesem sterilen Dogmatisieren der Satz reimt: „Wahre Wissenschaft kann nie ohne Streben nach Fortschritt gedacht werden," ist mir ein Rätsel.

I. Einleitung in die Seelenlehre. Die Seelenlehre ist die Lehre von den Kräften, Zuständen und Tätigkeiten der menschlichen Seele, und deshalb muß sich auf sie die Wissenschaft von der Erziehung gründen. Die Psychologie baut sich auf auf theologischen Wahrheiten über die menschliche Seele, von denen neun mitgeteilt werden. H. gibt dann eine oberflächliche, durch Popularisierung direkt verfälschende Uebersicht über Anatomie und Physiologie des Nervensystems in dem Kapitel:

II. Die Sinneswerkzeuge und ihre Tätigkeit. Dankenswert sind die Bemerkungen über Erkrankung und Pflege dieser Organe. Die Sinnesempfindungen sind das objektive, die Empfindungen von Lust und Unlust das subjektive Element der Sinneswahrnehmung. Es tritt hierbei der theologische Gesichtspunkt stark in den Vordergrund. Bei der Erörterung der Vorzüge der höheren Sinne gegenüber den niederen kommt H. zu dem höchst merkwürdigen Schluß: „Streng genommen kann man sich den Geruch oder Geschmack der Speisen gar nicht vorstellen, sondern nur, daß man den Geruch oder Geschmack bei einer oder mehreren bestimmten Gelegenheiten empfunden hat. Die Klarheit der zurückgebliebenen Vorstellungen reicht höchstens aus, um bei erneuter Wahrnehmung dieselben als mit der früheren übereinstimmend wiederzuerkennen." — Eigentlich unstatthaft ist der mittelalterliche Terminus „Gefühl" für den Tastsinn. Beigefügt sind die „Vorzüge der höheren Sinne" vom hl. Thomas. — Die Frage: „Wo nimmt die Seele wahr", beantwortet H. dahin, daß beim Sehen z. B. die Seele sowohl im Auge als im Gehirn tätig ist. Das Sehen findet also schon im Auge statt und wird durch das Gehirn zu einem bewußten. Die Seele ist im Körper gleichmäßig gegenwärtig, und sowohl die bewußten als auch unbewußten Sinnestätigkeiten sind ihr zuzuschreiben. — Der Unterschied zwischen Empfindung und Wahrnehmung wird so gefaßt, daß die Empfindung sich nur auf Erkenntnis der Zustandsveränderungen im empfindenden Subjekt beschränkt, also subjektiv ist, die Wahrnehmung dagegen faßt die Dinge und Erscheinungen der Umgebung auf,

sie ist also objektiv. Die Wahrnehmung stellt also eine Erkenntnis der Außenwelt dar. Die Leibesempfindung (Organempfindung) schreibt H. einem besonderen Sinn, dem „inneren Sinn", zu; dieser steht den fünf Sinnen, die uns die Außenwelt gibt, selbständig gegenüber, indem er sich auf die eigenen inneren Zustände der erkennenden Persönlichkeit richtet. Wegen der hemmenden Wirkung des Ueberwiegens der Leibesempfindung soll der Lehrer zwischen den Stunden einige Turnbewegungen machen lassen. Auffallend ist es, daß H. den Terminus „Reizschwelle" erst Fechner und „Empfindungsschwelle" erst Wundt zuschreibt. Die Klarheit und Deutlichkeit einer Vorstellung hängt ab von der angemessenen Stärke und Wiederholung des Reizes, von der Aufmerksamkeit und von den Vorkenntnissen. Wenn der Unterricht deutliche Wahrnehmungen erzielen will, muß der Lehrer immer das Neue an das bereits Bekannte anknüpfen. Bei Darbietung des Neuen soll der Lehrer stets die Schüler an das erinnern, was sie vom Gegenstande bereits wissen. — III. Vorstellungen, ihre Verknüpfung, Einprägung, Wiedererzeugung, Umgestaltung. Die Vorstellung entspricht der Wahrnehmung; sie stimmt mit ihr überein, — sie ist ja der von der Wahrnehmung fortdauernde Eindruck —, nur daß den Vorstellungen die sinnliche Lebhaftigkeit der Wahrnehmungen fehlt. Die Vorstellungen sind an Hirntätigkeiten gebunden, dagegen nicht der allgemeine Begriff (?). Die Begriffe, z. B., daß Tugend und Heiligkeit hohe Güter seien, sind geistige Vorgänge und sind nicht an bestimmte Spuren im Gehirn geknüpft (!). Alle Einzelwahrnehmungen vereinigen sich zu einer Gesamtwahrnehmung, die vom innern Sinn als einem Dinge zukommend, als eine Einheit aufgefaßt wird. Diesen Gesamtwahrnehmungen entsprechen Gesamtvorstellungen. Sind hierin einzelne Bestandteile oder Merkmale klar unterschieden, so haben wir eine Anschauung. Die Erhöhung der Gesamtvorstellung zur Anschauung erfordert ein aufmerksames Wahrnehmen. In dem Maße, wie Anschauungen klarer sind, sind sie für die höheren Erkenntnistätigkeiten, die auf ihr beruhen, wertvoller. Deshalb strebt der Unterricht danach, klare Anschauungen zu vermitteln. Ein besonderes Kapitel bespricht die Anschaulichkeit des Unterrichts. Anschaulichkeit kann aber nur Grundlage, nicht Vollendung des Unterrichts sein. Von der sinnlichen Anschaulichkeit unterscheidet H. eine geistige Anschaulichkeit, die sich auch auf abstrakte Begriffe erstrecken kann (?). Ein besonderes Mittel zur Erzielung der Klarheit ist die Beschreibung, die Vergleichung, das Erzählen von Beispielen und Gleichnissen. Der Unterricht trägt Sorge, die Haftbarkeit und leichte Wiedererzeugung der Vorstellungen zu sichern durch geeignete Verknüpfungen. Die willkürliche Wiedererzeugung der Vorstellungen ist die Grundlage des Unterrichtes. Der Lehrer muß die Einflüsse, welche die Reproduktion hemmen, fern zu halten suchen und auf die Umstände Bedacht nehmen, welche sie erleichtern. Es sollte deshalb der Lehrer schärfere Bestrafungen erst am Schlusse des Unterrichts ausführen.

Den Begriff der Apperzeption entnimmt H. der Herbartschen Psychologie und definiert ihn als die Art der Erfassung des Neuen mit Hilfe vorhandener, verwandter Vorstellungen. Die Perzeption ist eine

bloße Auffassung durch die Sinne ohne Eingliederung in die bereits vorhandene Vorstellungswelt. Der Unterricht muß für Apperzeption Sorge tragen durch Anknüpfung an das Bekannte, durch Fragen und durch die Aufforderung auszusprechen, was schon gewußt wird, und vor allem durch eine „Konzentration des Unterrichts", d. h. eine solche Auswahl, Beschränkung und einheitliche Verbindung der Stoffe der verschiedenen Unterrichtsfächer, daß diese sich untereinander ergänzen und überall auf den Gesamtzweck bezogen werden können. Diese gibt sich vor allem kund in einer richtigen Auswahl der Lesestücke. Die andern wichtigen Faktoren zur Verknüpfung der Vorstellungen sind W i e d e r h o l u n g und U e b u n g. Die Befähigung der Wiedergabe des Gelernten darf von der Schule auf dem Gebiete des Wissens als dasjenige Können angesehen werden, das sich als die zweite Stufe des Unterrichts der ersten, der Vermittlung des Verständnisses, anzuschließen hat.

Beim G e d ä c h t n i s unterscheidet H. ein niederes, sinnliches, ein Anschauungsgedächtnis und ein höheres, begriffliches oder intellektuelles Gedächtnis, welches die Erzeugnisse des höheren Erkennens festhält. H. bespricht dann die Mittel zur Erzielung eines guten Gedächtnisses. Zu beklagen ist, daß H. all die neueren exakten Forschungen über das Gedächtnis, wie z. B. die von Ebbinghaus, nicht heranzieht oder verwertet. So vertritt er den Grundsatz, daß man satz-, absatz- oder strophenweise auswendig lernt und nicht ein ganzes Stück auf einmal, während doch das Umgekehrte durch Ebbinghaus mit unanfechtbarer Evidenz dargetan worden ist. Es ist auch nicht richtig, daß bei jedem Individuum das laute Auswendiglernen das förderlichere wäre. Einen Unterschied zwischen verschiedenen Typen scheint H. nicht zu machen. Vom Gedächtnis trennt H. die Einbildungskraft, indem er das Gedächtnis als das Vermögen der unveränderten, die Einbildungskraft als das Vermögen der veränderten Wiedererzeugung von Vorstellungen definiert; eine scharfe Grenze zwischen beiden sei aber nicht zu ziehen. Die Einbildungskraft scheidet sich in eine wegnehmende, abstrahierende, eine zufügende, determinierende und eine zusammensetzende, kombinierende. Letztere spielt die Hauptrolle in Spiel und Kunst. Die Erzeugnisse der Kunst sind eben nicht Erzeugnisse der Einbildungskraft allein, sondern der von der Vernunft geleiteten. Die Tätigkeit der Einbildungskraft steht in einem gewissen Gegensatze zu der des Verstandes. Der Verstand generalisiert, die Einbildungskraft spezialisiert (?). Die Einbildungskraft hat im Unterricht eine große Bedeutung insofern, als das, was der Lehrer zur Veranschaulichung des Unterrichtes liefert, nur unter Mitarbeit der kindlichen Einbildungskraft zustande kommt. Die erziehliche Behandlung der Einbildungskraft hat die rechte Entwicklung dieser so wichtigen Kraft zu leiten und sie mit einem reichen, edlen und reinen Inhalt zu erfüllen, hierbei aber auf die Individualität Rücksicht zu nehmen. Die Erziehung muß auch darauf bedacht sein, vor einer überwuchernden Entwicklung der Einbildungskraft den Schüler zu bewahren.

IV. D a s h ö h e r e E r k e n n t n i s v e r m ö g e n. Der Verstand ist das Vermögen der Begriffsbildung, des Urteilens und des Schließens. Das Urteilen ist diejenige Erkenntnistätigkeit, durch welche

einem Gegenstande eine Erscheinung zu- oder abgesprochen wird. Nur durch Urteilen ist die Erwerbung eines klaren Begriffes möglich. Ein Schluß ist ein abgeleitetes Urteil. H. schließt sich ganz an den hl. Thomas an, indem er behauptet, daß der eigentliche Gegenstand des menschlichen Verstandes die Wesenheit (quidditas) oder Natur des in stofflicher Materie Existierenden sei. Wesen und Ursächlichkeit sind Gegenstände der Verstandeserkenntnis. Durch den Verstand erkennt der Mensch sich selbst als erkennend, strebend, wollend. Auf diesem Selbstbewußtsein beruht unsere Fähigkeit zum sittlichen Handeln und unsere sittliche Verantwortlichkeit. Aller Unterricht, soweit er nicht in mechanischer Einprägung besteht, bildet die Denkkraft. Der Lehrer hat Sorge zu tragen, daß die durchbildende Kraft, die in den verschiedenen Gegenständen liegt, zur Geltung kommt und ausgenutzt werde. Ein wichtiges Hilfsmittel hierzu ist die entwickelnde Methode. Sie veranlaßt den Schüler selbst zu überlegen und zu urteilen und findet besondere Anwendung im Rechnen, in der Raumlehre, in der Naturlehre und in der Erdkunde. Die genauen Unterscheidungen, welche Begriffe des Religionsunterrichtes (z. B. Sakrament und Sakramentale, heiligmachende Gnade, Gnade des Beistands) erfordern, sind nach H. vorzügliche Denkmittel. In einem Abschnitt „Irrige Ansichten" tut H. den Sensualismus, Kant, Herbart ab. Die wenigen Zeilen, die H. Kant widmet, enthalten ganz erhebliche Mißverständnisse seiner Lehre. So soll Kant nach H. den Begriff als eine „Zutat" (!) des Geistes zu der sinnlichen Wahrnehmung erklärt haben. Die Entstehung der Begriffe faßt H. im Sinne der aristotelischen Scholastik, und nicht, wie er zu glauben scheint, im Sinne des Aristoteles auf. — Das Ziel des Unterrichts ist die begriffliche Klarheit, und zu diesem Behufe muß der Lehrer die Schüler den Weg führen, auf dem die Begriffsbildung zustande kommt; die Herbartschen „Formalstufen" sind nicht völlig richtig. Die verständige und begriffliche Auffassung vollzieht sich in folgenden vier Stufen:

a) Blick auf das Ganze;
b) genaue Betrachtung der einzelnen Teile;
c) nochmaliger Blick auf das Ganze, wobei auch die Teilvorstellungen mit Klarheit erfaßt sind;
d) Handhabung des Gegenstandes und Versuche mit demselben.

Die Vernunft ist das Vermögen der Erkenntnis des Uebersinnlichen, das Vermögen der Ideen. Diese sind gewissermaßen Musterbilder, Musterbegriffe. Sie stellen ihren Gegenstand nicht so vor, wie er in Wirklichkeit ist, sondern wie er in seiner Vollkommenheit zur Verwirklichung seines Zweckes sein sollte oder könnte. Das Ideal ist eine Gestalt oder Erscheinung, welche eine Idee in ihrer Vollkommenheit darstellt. Die Geistigkeit der höheren Erkenntnis ist ein Beweis für die Geistigkeit der Seele. Die Bildung der Vernunft fällt mit der sittlich-religiösen Bildung zusammen.

Am Schlusse der ersten Abteilung gibt H. eine Polemik gegen die neuere Psychologie, die etwas an die Berkeleysche Argumentationsweise erinnert; die neuere Psychologie wird nicht widerlegt, sondern abgelehnt wegen ihrer vermeintlichen Konsequenzen für Sittlichkeit und Religion.

Die zweite Abteilung: Das Strebevermögen wird auch wieder eingeleitet durch eine „Einführung" (an Freunde und Gegner).

Die Tätigkeiten des Fühlens und Wollens beziehen sich mehr auf die Erziehung als auf den Unterricht. Es ist wichtig, das Wesen der Tugend von ihrer psychologischen Seite richtig zu fassen, und hier kann nur eine richtige Psychologie, welche mit dem Ziele der christlichen Tugend, die wir beim Zögling anzustreben haben, nicht im Widerspruche steht, uns die rechten Wege zuverlässig zeigen. Ebenso wichtig ist die Psychologie zur Selbsterziehung. Es erfolgt eine erneute, oben charakterisierte Polemik gegen die moderne Psychologie. H. will in diesem zweiten Teile der physiologischen Psychologie eine größere Beachtung schenken und auch die Entwicklung des seelischen Lebens mehr in den Vordergrund stellen.

I. Das Strebevermögen im allgemeinen: Begriff, Arten und Bedeutung desselben. Die Tätigkeiten des Strebevermögens haben eine der Erkenntnistätigkeit entgegengesetzter Richtung: sie gehen vom Innern der Seele aus. Das menschliche Streben wird angeregt durch die innere Welt der Erkenntnis, welche die Seele sich von der Außenwelt gebildet hat und erstreckt sich auf die Außenwelt selber. Auch in der vernunftlosen Natur finder wir ein gewisses Streben (Pflanze nach Licht), ein Naturstreben, appetitus naturalis. Dieses finden wir auch beim Menschen: das Auge strebt nach Licht usw. (?). Nach seiner Richtung ist das Streben ein zweifaches: es geht entweder nach den Dingen hin oder flieht dieselben. Begehren und Furcht, Freude und Trauer stehen sich gerade gegenüber als die Hauptarten des Strebens. Als ein Gut erscheint das, was zum erstrebten Zwecke förderlich oder nützlich, als ein Uebel dasjenige, was demselben hinderlich oder schädlich ist. Innere Gutheit kommt den Dingen zu, die nicht um des Genusses willen, auch nicht als Mittel, sondern ihres inneren Wertes an sich wegen erstrebt werden. — Geistiges Begehren und Wollen oder Wille ist dasselbe. Ohne Vernunft ist keine freie Willenshandlung möglich. Vernunft und Willensfreiheit bedingen sich gegenseitig. Der Wille ist eine vernünftige Seelenkraft. Der Wille bewegt alle anderen Kräfte der Seele zu ihrer Tätigkeit und erstrebt das Gute überhaupt; durch ihn nimmt der Mensch in gewissem Sinne teil an der Schöpfermacht Gottes. Aufgabe der Erziehung ist es, in der rechten Weise auf die Entwicklung der menschlichen Strebekraft einzuwirken. Man unterscheidet sinnliches Streben und geistiges Streben. Das letztere hat stets einen allgemeinen Charakter. Sinnliches und geistiges Streben sind auch in ihrem Sitz verschieden. Der Sitz der sinnlichen Begehrungen ist der leibliche Organismus, besonders das Herz (!!). In der Mitte zwischen Erkennen und Streben liegen die Gefühle der Gemütsbewegungen, d. h. das Gemüt. Auch hierin sind erfassende und abwehrende Strebungen enthalten; sie sind seelische Zustände oder Tätigkeiten, welche dem höheren und niederen Strebevermögen zugleich angehören. Die Gefühle unterscheidet man in Lustgefühle, Unlustgefühle und gemischte Gefühle. Die Gemütsbewegungen sind nicht an sich zu verwerfen, sondern nur die verkehrte

Wirkung derselben ist fernzuhalten. Die Auflösung der Religion in Gefühl, wie sie sich in den Faustworten findet, ist „eine gefährliche Ansicht". — Der Erzieher muß den Willen seines Zöglings zu festem Entschlusse zu führen suchen. Es existiert kein besonderes Gefühlsvermögen. Die Annahme des letzteren ist als eine bedenkliche und schädliche Neuerung zu verwerfen und außerdem auch überflüssig.

II. Die Arten der Gefühle nach dem Verlaufe der begleitenden Vorstellungen. Die Gefühle der Tätigkeit sind lustvoll. H. bespricht dann die Folgerungen für den Unterricht und zählt des weiteren die verschiedenen Gefühle, Erwartung, Langeweile usw., auf. Die Aufmerksamkeit ist eine Hinwendung des Geistes auf den Gegenstand unseres Erkennens und Tuns. Sie ist eine willkürliche und eine unwillkürliche. Erstere beruht auf der Apperzeption. In einem Zusatz über Ermüdung wird auf die Arbeit von Kemsies (konstant Kremsies zitiert) rekurriert, H. glaubt aber, daß all diese Methoden nicht ausreichen. Ein Hauptmittel, die Aufmerksamkeit anzuregen, ist der Wechsel im Lehrton.

III. Die Gemütszustände nach ihren Gegenständen. H. unterscheidet Gefühle des Wahren, Schönen, Guten und Göttlichen. Nichts wesentlich Neus bieten die Abschnitte über die Lüge. Zahlreiche Werke der Künste sind sittlich höchst gefährlich. Die weiteren Kapitel über Gefühle sind sehr weitschweifig und bieten gar nichts Neues. In einem Zusatz: „Die körperliche Seite des Gedächtnisses und der Gewöhnung" setzt sich H. mit einigen neueren physiologischen Arbeiten auseinander. Die weiteren Kapitel kann ich übergehen, da sie nur Ausführungen schon berichteter Grundgedanken sind.

Im Nachtrag behandelt H. die Entwicklung des geistigen Lebens beim Kinde an der Hand der Werke von Preyer, Compayré, Stimpfl u.a. H. meint, daß die alte Vermögenslehre auch in modernen Forschern — vielleicht ohne daß sie es wissen oder meinen — Stützen erhält. H. kommt zu dem Schlusse, daß die Kinderpsychologie, so anziehend sie auch ist, dem Lehrer weniger nötig und nützlich ist als die allgemeine Psychologie. Weitere Abschnitte sind der pädagogischen Pathologie gewidmet. Die „Nachträge zur ersten Abteilung" stellen eine Art erkenntnistheroretischer Ergänzung dar und behandeln die Wahrnehmung nach der scholastischen Erkenntnislehre, die Bewegungen und Geberden.

Zum Schlusse bemerken wir zusammenfassend: An sich wird es dem Verfasser nicht verwehrt oder verargt werden können, wenn er in seinem Buche den Versuch macht, die psychologischen Tatsachen im Einklang mit älteren und kirchlichen Lehren zu erklären und darzustellen, für sehr beklagenswert müßten wir es aber erachten, wenn weitere Lehrerkreise dadurch abgehalten würden, sich mit der exakten, naturwissenschaftlichen (und darum nicht etwa notwendig irreligiösen!) Forschung der modernen Psychologie vertraut zu machen, wovon allein ein reicher Ertrag und Fortschritt für die Pädagogik — die praktische nicht minder als die theoretische — erwartet werden kann.

Berlin. W. Poppelreuter.

E. Zühlsdorff: Die Psychologie als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik, in ihren Grundzügen dargestellt. Hannover 1905. 252 Seiten. Geb. 3,60 Mk.

Die Zwecke und der Aufbau des Buches sind ausgesprochen in dem Begleitwort des Seminardirektors Bauckmann. Das Buch hat sich die Aufgabe gestellt, die psychologischen Erscheinungen und Gesetze der praktischen Pädagogik unmittelbar dienstbar zu machen und einen innigen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Das gesamte Gebiet der Psychologie ist in elf Kapiteln streng systematisch aufgebaut. Die gewonnenen Ergebnisse sind in kurzen, klaren Sätzen jedem Kapitel unmittelbar angeschlossen. Diese Ergebnisse bilden dann die abschließende „pädagogische Nutzanwendung". Es ist immer auf die neuesten Ergebnisse und Bestrebungen besondere Rücksicht genommen. Jedem Kapitel ist die wichtigste einschlägige Literatur beigefügt. Das Programm der Arbeit ist: das werdende Menschenkind zu betrachten als ein auf Eindrücke reagierendes Individuum und hierauf gründend zu zeigen, wie die Erziehung jene Reaktionen zu bestimmen und vollkommen zu machen habe.

I. Teil: Das Vorstellungsleben. In den ersten Kapiteln, die sich mit der Anatomie und Physiologie des Nervensystems und der Sinnesorgane befassen, hat Z. es trefflich verstanden, eine übersichtliche populäre, aber dennoch exakte Darstellung zu geben. Das gleiche gilt auch besonders von den Kapiteln über die Ermüdung. Leider ist das Kapitel über Ausbildung und Pflege der Sinnesorgane etwas dürftig ausgefallen. Z. leitet dann die bekannten Regeln über die zeitliche Anordnung von Arbeit und Erholung aus den Versuchen über Ermüdung ab. Die Kapitel über die Anschauung mit ihrer pädagogischen Nutzanwendung werden wohl mit zu dem Besten gehören, was bis jetzt darüber geschrieben worden ist. Z. legt mit Recht besonderen Wert auf den heimatkundlichen Anschauungsunterricht. Für jeden Schulmann zu beherzigen ist die Forderung: „Da die Anschauung ein Produkt der „Seele" selber ist und das Kind die Natur am liebsten so betrachtet, wie sie sich ihm bietet, so sollte jegliches Systematisieren vermieden und die poetische Einheit der kindlichen Auffassung nicht zerstört werden." Psychologisch unrichtig, wenn auch für die pädagogische Behandlung gewisse Vorteile bietend, baut Z. die Vorstellung auf der Anschauung auf. Die Gliederung der Unterrichtsstoffe muß sich aufbauen auf dem methodischen Dreischritt: Auffassung des Ganzen — Vertiefung in die Einzelheiten — Wiederbesinnung auf das Ganze. Aus der Enge des Bewußtseins ergibt sich die Forderung der weisen Beschränkung des Stoffes: „Weniger Wissen — mehr Bildung!" In den der Reproduktion und Assoziation folgenden Ausführungen über die Lernmethoden gibt Z. der „kombinierten Methode" den Vorzug. Gebührende Berücksichtigung finden hier die Ebbinghaus-Ziehenschen Arbeiten. Pädagogisch sehr brauchbar scheinen mir die Kapitel: „Die Sprache in ihrem Verhältnis zur Reproduktion, Assoziation und Gedächtnis". Im Abschnitt über die Recht-

schreibung stützt sich Z. hauptsächlich auf die Laysche Arbeit. Aus den Befunden über das Gedächtnis leitet dann Z. seine Forderungen für die „Konzentration" und die „unterrichtliche Pflege des Gedächtnisses" ab.

In dem Kapitel „Phantasie" wird der Nachdruck darauf gelegt, daß die Phantasie nicht schöpferisch, sondern nur „bildnerisch" ist. Angenehm berührt die wenig dogmatische und allem Tatsächlichen Rechnung tragende Behandlung der „Phantasie". Aus der pädagogischen Nutzanwendung seien zwei Sätze hervorgehoben: „Das Spielzeug sei der Form nach möglichst unbestimmt und vielseitig". „Der Lehrer störe möglichst wenig den unwillkürlichen Zug der Vorstellungen und der Bewegungstätigkeit." „Der erste Grundsatz sei und bleibe: Freiheit im Spiel!"

Die psychologische Grundlegung der Zeit-, Raum- und Zahlvorstellung enthält die m. E. irrtümliche Ansicht, daß das Zeitliche und Räumliche nicht in der Empfindung selbst gesucht werden könne, sondern daß es seinen Ursprung habe in den Beziehungen, in welche die Vorstellungen notwendig untereinander geraten, daß also die Dauer in der Zeit und alle räumlichen Eigenheiten vom Verstande herrühren. Z. meint Kant durch die Tatsache widerlegen zu können, daß ein Kind in frühen Lebensjahren nach allen seinem Auge sich darbietenden Gegenständen greife, ganz gleich, ob sie nah oder fern sind. Die Entstehung des Raumes aus dem ursprünglich flächenhaft Gesehenen entsteht durch Eindrücke des Tast- und Muskelsinnes. Im Abschnitt über die Zahlvorstellungen stützt sich Z. auf die oben besprochene Arbeit Walsemanns und Lays. Z. schließt sich — im Gegensatz zu Walsemann — der Layschen Ansicht an: je vielseitiger die Zahlversinnlichung, um so klarer die Zahlvorstellung!

Zur Ausbildung der Raumvorstellungen erachtet Z. u. a. mit Recht planmäßige Augenmaßübungen für vorteilhaft.

Das Bewußtwerden der Gleichheit, Aehnlichkeit oder Verschiedenheit zwischen dem Alten und dem Neuen, überhaupt die Deutung, Einreihung und Aneignung des Neuen mit Hilfe des Alten wird im Gegensatz zu Wundt „Apperzeption" genannt. Wenn dies nun auch keine Definition oder Erklärung der Apperzeption, sondern nur eine Beschreibung der Apperzeptionswirkung ist, so ist doch für die Pädagogik diese Beschränkung m. E. von manchem Vorteile. In der pädagogischen Nutzanwendung aus der Apperzeption spricht sich Z. für den Wiggeschen Lehrplan aus, der herausgewachsen ist aus dem Grundgedanken, den Sachgebieten der Heimat, als den Hauptlebensgebieten des Kindes, im Unterricht eine zentrale Stellung zu geben.

Das gleiche, was ich oben über die Z.sche Fassung der Apperzeption sagte, gilt auch von der Aufmerksamkeit. Sie ist die sich als geistige Arbeit charakterisierende und durch ein eigentümliches Spannungsgefühl uns zum Bewußtsein kommende Konzentration der Gedanken auf ein bestimmtes Bewußtseinsobjekt. Es folgt eine Besprechung der Versuche über Schwankungen der Aufmerksamkeit von Lay, Schuyten und Lobsien.

Das Kapitel über das Denken zeichnet sich, da es die in Rede

stehenden Erscheinungen mehr beschreibt als erklärt, durch seine außerordentliche Klarheit und Faßlichkeit aus. In den Vordergrund tritt — sehr wichtig für die pädagogische Behandlung — der Gesichtspunkt der Oekonomie.

II. Teil: Das Gefühlsleben. Die Ausführungen werden beherrscht von dem Grundsatz der ausschließlichen Subjektivität des Gefühlslebens, sowie ihres teleologischen Zusammenhangs im psychischen Leben. Bei der Behandlung der ethischen Gefühle, die aus dem Selbstgefühle abgeleitet werden, werden das Gefühl für die Gemeinschaft der Menschen und die daraus sich ergebenden Pflichten in den Vordergrund gestellt. Ganz richtig wird darauf hingewiesen, daß die ethischen Gefühle allein die Sittlichkeit noch nicht ausmachen, sondern daß die Reflexion noch stützend und regulierend hinzukommen muß. Als eine besondere Klasse von Gefühlen rechnet Z. dann noch — wohl fast unabsichtlich von der alten Psychologie herübergenommen — die religiösen Gefühle. Gediegen, modern, aber doch allem Utopischen fernliegend, sind die praktischen Winke zur Pflege der ästhetischen Gefühle.

Das Willensleben wird aus dem Triebleben abgeleitet. Der Wille ist Z. eine zusammengesetzte Erscheinung, nicht das Primäre, sondern das Sekundäre, wie im Gegensatz zu Lay betont wird. Die Erscheinungsformen des Willens sind: Wunsch, Begierde und Entschluß. Diese von Bergemann übernommene Behauptung dürfte wohl etwas zu weit gehen.

Eine „Wahlfreiheit" stellt Z. zwar in Abrede, behauptet aber doch die „Willensfreiheit", d. h. die Fähigkeit, nach eigenem Ermessen die Entscheidungen zu treffen. Es schließen sich an die Besprechung neuerer Arbeiter über „die vitale Kapazität" und über die Beeinflussung der Arbeit durch die Genußmittel. — Charakter (sittlichen) nennt man die konsequente Uebereinstimmung des gesamten Wollens und Handelns mit bestimmten Absichten, Grundsätzen. Die Schlußabschnitte sind der eigentlichen „Erziehung" gewidmet.

Wie ja überhaupt das Referat gerade bei einem Lehrbuche etwas Mißliches ist, so kann dies besonders hier gelten.. Ich möchte dem Buche wegen seiner Uebersichtlichkeit, Kürze (252 Seiten) und trotzdem Reichhaltigkeit, und vor allem wegen der wirklich modernen Psychologie, die hier nicht bloß, wie bei so vielen Lehrbüchern, nur so als Schmuck nebenhergeht, die weiteste Verbreitung wünschen. Vor allem wird es dazu dienen, der exakten modernen Psychologie — was leider heute nur zu wenig der Fall ist — auch in den Kreisen der Lehrer Mitarbeiter zu gewinnen. Den Hauptwert des Buches erblicke ich darin, daß die Psychologie hier so geboten wird, daß auch für die jungen, psychologisch nicht vorgebildeten Seminaristen alles verständnisgebend angeordnet und dargestellt ist.

Berlin. W. Poppelreuter.

Gustav Voigt, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Vierte verb. und verm. Auflage 1905.

Es ist dies die 13. Auflage des II. Teiles des Lehrbuches der Pädagogik von Gottlob Schumann und Voigt. Dieser II. Teil, die Psychologie, hat Voigt allein zum Verfasser.

Die christliche Auffassung von der Bestimmung des Menschen muß als das Ziel der Erziehung bestimmt werden. Der Gedanke der Entwicklung fordert, daß das Verfahren der Erziehung nach der Auffassung vom Wesen des Menschen zu regeln ist. Deshalb muß die Einführung in die Erziehungslehre mit der Psychologie beginnen. Kurz antezipierend leitet dann Voigt den Aufbau des geistigen Lebens ab aus den verschiedenen Seelenzuständen der Kassandra in Schillers Gedicht. Das Buch hält sich an die Dreiteilung: Vorstellen, Fühlen, Wollen. Jedem Abschnitt sind, an diesen sich inhaltlich anlehnend, eine Reihe von Aufgaben angeschlossen. Dem II. Abschnitt über das Vorstellen ist eine leider sehr kurze Ausführung über die physiologischen Grundlagen der Empfindung und der Willenstätigkeit vorangestellt. Für unrichtig halten kann man wohl die Gegenüberstellung von Empfindung und Bewegung. Weiter macht Voigt eine Gegenüberstellung von Empfindung und Wahrnehmung. Wenn mehrere einfache und unvergleichbare Empfindungen, die gleichzeitig gegeben sind, eine überwiegende Stärke gewinnen und sich vom übrigen Empfindungsinhalt abheben, so führt dies zur Wahrnehmung. Die Gesichtsempfindung bildet ihren Mittelpunkt und der so vereinigte Empfindungsinhalt wird nun nach außen versetzt und dort räumlich bestimmt (?). Wir können daher den Raum nur als die unserer Natur entsprechende Anschauungsform betrachten. Indem wir uns der Folge der Empfindungen bewußt werden, entsteht die Anschauungsform der Zeit (?). Die Vorstellung ist der vom Vorgang der Wahrnehmung losgelöste Wahrnehmungsinhalt (?). Die Vorstellung, die der deutlichen und klaren Wahrnehmung so nahe als möglich kommt, heißt Anschauung, in dieser ist die Erfahrung geschaffen. Das begriffliche Denken bezieht sich ausschließlich auf den Inhalt der Anschauungen ohne Rücksicht auf ihre Entstehung und auf die ursprüngliche Aufeinanderfolge der in ihnen wirksamen Reize. Das begriffliche Vorstellen oder Denken wird dadurch veranlaßt, daß in gewissen Anschauungen bestimmte Merkmale regelmäßig wiederkehren. Die Bildung der logischen Begriffe erörtert V. an dem Beispiel der Begriffe der imaginären Wurzelgröße. Er geht aber hier aus von der „Anschauung von Wurzelgrößen", und da diese eben keine Anschauung, sondern wieder auch ein Begriff sind, so stellt sich das Ganze als ein petitio principii dar. Hieraus werden die Verhältnisse des Inhalts und Umfangs eines Begriffes abgeleitet. Begriffsbildung und Sprachentwicklung stehen in Wechselwirkung. Eine Vorstellung, welche die Erfahrung überschreitet, ist eine Idee; die Vernunft ist die Zusammenfassung der Ideen. Mit den nun folgenden Ausführungen, welche eine extrem idealistische Grundanschauung dokumentieren, tritt aber V. zu seinen eigenen Ausführungen über die Empfindung und Wahrnehmung in vollsten Widerspruch. Im § 18 der „Anwendung" der vor-

hergehenden Ausführungen bespricht V. die für die Pädagogik sich ergebenden Forderungen. Was die Aufgabe: „Es soll die Tonlosigkeit der Gesichtsempfindung erklärt werden", eigentlich soll, ist mir nicht recht klar geworden. Es überwiegen, gemäß dem Standpunkt des Verfassers, die Beispiele und Aufgaben aus der Religion. Das Kapitel II, das die Vereinigung der Vorstellungen behandelt, ist eine weitere Ausführung der schon entwickelten Prinzipien unter Hineinziehung Herbartscher Gedanken. Die Kapitel über die elementare Logik sind auf psychologischer Grundlage aufgebaut. Das Gesetz der Reproduktion faßt V. so: „Entgegengesetzte Vorstellungen, sowie Vorstellungen, die gleichzeitig im Bewußtsein waren, reproduzieren einander". Gegensatz oder Gleichzeitigkeit hinsichtlich der reproduzierenden und der reproduzierten Vorstellung sind die Bedingungen für das Eintreten der mittelbaren Reproduktion. Je nachdem die eine oder die andere vorliegt, ist die Verknüpfung eine innere oder äußere. Bei der Lehre vom Gedächtnis vertritt Voigt den Standpunkt, daß die unveränderte Reproduktion schon als ursprünglich die Beteiligung des Willens voraussetzte. Es dürfte V. schwer fallen, diesen Satz aufrecht zu erhalten. Ich weise nur hin auf die Reproduktion in Dämmerzuständen, die meistens an Genauigkeit jede willkürliche Reproduktion übertrifft. Das für die Pädagogik wichtigste Gebiet, die Lehre vom Gedächtnis, ist sehr kurz, auf zweieinhalb Seiten, und ohne die Berücksichtigung der wichtigen experimentellen Arbeiten über das Gedächtnis abgehandelt Vom Gedächtnis trennt V. die Einbildungskraft, der er eine bedeutsame Rolle auch bei der Begriffsbildung zuweist. Die Einbildungskraft gestaltet die bereits vorhandenen Erscheinungen zu neuen Gebilden. — Die Apperzeption ist der Vorgang, durch den gegebene Vorstellungsinhalte durch bereits vorhandene gestaltet werden. Die Apperzeption ist nicht veranlaßt durch eine äußere Wahrnehmung, sondern durch das Aufeinanderstoßen zweier reproduzierter Vorstellungskreise. M. E. aber kann V. auf Grund obiger Definitionen nun nicht eine Trennung von willkürlicher und unwillkürlicher Apperzeption, so wie er es tut, vornehmen. Er tut dies, indem er in den folgenden Abschnitten, wohl gegen seine Absicht, mit der Apperzeption als einem Vermögen operiert. In bezug auf die Einwirkung der Apperzeption auf die reproduzierende Vorstellung unterscheidet V. die formale und die materiale Wirkung: in formaler Hinsicht wird der gegebene Vorstellungsinhalt durch die Apperzeption in seiner Stärke, sowie in seiner Klarheit und Bestimmtheit gesteigert, nach seinem Umfang erweitert, nach seinem Inhalt berichtigt und eingeordnet. — Die Gefühle bestimmt V. als Erregungszustände, deren Entstehung durch die Erscheinungen des Vorstellens, durch Empfindungen, Wahrnehmungen, reproduzierte Vorstellungen, Urteile und Ideen, vermittelt, aber nicht verursacht sind. V. bringt die Gefühle in inneren Zusammenhang mit der Hemmung oder Förderung des Vorstellungsverlaufes. Das Gefühl ist ihm zwar ein unmittelbarer, aber nicht ursprünglicher Geisteszustand. Die Empfindungen beziehen sich auf Nervenerregung, die Gefühle dagegen auf Vorstellungsbewegung; die Vorstellung ist Voraussetzung des Gefühls (?).

Die Gefühle scheiden sich erstens nach ihrem Inhalt in die der

Lust und die der Unlust, zweitens nach ihrem **Ursprung** danach, ob sie entstehen ausschließlich durch das formale Verhältnis der Vorstellungen, oder ob ihre Entstehung auch mit dem Inhalt der zugrundeliegenden Vorstellungen zusammenhängt. Die höheren Gefühle umfassen die Erkenntnis-, die Schönheits-, die Sittlichkeits- und die Glaubensgefühle. V. unterscheidet dann noch Gefühle der Erwartung und der Ueberraschung, Kraftgefühle und Arbeitsgefühle.

Die auf Sinnesempfindungen zurückgehenden Gefühle trennt V. von den übrigen als „sinnliche Gefühle" ab. — Das Begehren ist eine zwar vermittelte, aber dennoch unmittelbare Erscheinung. Es wird durch Vorstellen und Fühlen veranlaßt, aber nicht begründet. Zu seinem Gegenstand hat es die Veränderung innerer oder äußerer Zustände. Das Begehren hat mehrere Klarheitsstufen; das dunkle Begehren äußert sich als Trieb. Dieser ist keine wirkende Kraft, sondern ein abgezogener Begriff. In ihm werden die Merkmale gedacht, die dem dunklen Begehren in seiner Naturbestimmtheit wesentlich sind. Ebenso sind Neigung, Hang, Leidenschaft abgezogene Begriffe, in denen die Merkmale zusammengefaßt werden, die gewissen Erscheinungsgruppen des Begehrens gemeinsam sind. — Das Wollen entsteht, indem das Begehren, das zunächst nur dem von ihm verfolgten Ziel gilt, auch auf die Mittel erstreckt wird, die seiner Verwirklichung dienen. Dieses Ziel kann sich auf Veränderung innerer und äußerer Verhältnisse richten. Das vernünftige Wollen beruht auf idealen Vorstellungen und erreicht im sittlichen Wollen seinen Höhepunkt. Die Freiheit des Willens ist ein Postulat der sittlichen Beurteilung des Lebens. — Die seelischen Erlebnisse sind wohl an die physiologischen Verhältnisse gebunden, aber sie sind dennoch nicht als bloße Folgeerscheinung der physiologischen Voraussetzungen zu begreifen. Das einheitliche Ichbewußtsein ist nur als Aeußerung eines Wesens verständlich, das nicht Gegenstand, sondern letzter Grund aller inneren Wahrnehmung ist. Das Wesen der Empfindung, des Vorstellens, Fühlens und Wollens nötigt zur Anerkennung einer Seele. In dem Sinne, daß die Außenwelt durch die Empfindung mitgesetzt ist, besteht Wechselwirkung zwischen Seele und Leib.

Die Abschnitte „Anwendung" enthalten fast nur Ausführungen „erzieherischer", nicht unterrichtlich-technischer Art. Das Buch enthält leider auch gar nichts von allen den fruchtbaren Ergebnissen der modernen pädagogischen Psychologie. Auch hier sind die Beispiele, statt aus dem unmittelbaren Leben der Schule und Schüler, den Klassikern entnommen, was ja an und für sich sehr zur Lebendigmachung des Buches beiträgt. Der Lehrer soll aber doch die Psychologie lernen an den Vorkommnissen des Unterrichts und der Erziehung. Sehr leicht wird durch eine solche Behandlung der Psychologie, wie sie Voigt vornimmt, die Aufmerksamkeit der Lehrer von den psychologisch so sehr interessanten profaneren Vorkommnissen des Unterrichts abgezogen.

Berlin. W. Poppelreuter.

Dr. H. Walsemann: Die Anschauung. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Berlin 1903. 208 Seiten.

Das Buch enthält Arbeiten, welche z. T. in Zeitschriften, der „Deutschen Schule“, der „Pädagogischen Reform“ und im „Deutschen Schulmann“ früher schon veröffentlicht waren. Wenn wir es jetzt noch besprechen, so ist es aus dem Grunde, weil die W.schen Arbeiten in der Fachliteratur eine lebhafte Erörterung hervorgerufen haben und sich der Walsemannsche Begriff der „Anschauung“, besonders der Zahlanschauung, fast ohne weitere Kritik eingebürgert hat. Die Anstellung und Deutung der Experimente, welche W. in letzterer Hinsicht angestellt hat, soll beim Referat in den Vordergrund treten, und es sollen alle weiteren, etwas sehr spekulativ gehaltenen Ausführungen des Verfassers als unnötig die Sache verdunkelnd beiseite gelassen werden. Die erste Abhandlung:

I. Vom psychischen Bilden überhaupt und dem Verblassen der Erinnerungsbilder im besonderen, bietet kein speziell pädagogisch-psychologisches Interesse, und die hier enthaltenen Hypothesen über die Raum- und Farbenwahrnehmung dürften wohl kaum allgemeinen Anklang finden. Allerdings erscheint der ausdrückliche Hinweis darauf, daß der „Durchsichtigkeitseffekt“, das Verschwinden der Doppelbilder, von großer theoretischer Bedeutung für die Raumwahrnehmung ist, sehr wertvoll.

II. Versuche über Zahlbilder. Zur Klärung und Verdeutlichung der Zahlbegriffe sowie zur Uebung des Operierens mit Mehrheiten erachtete W. eine Versinnlichung für notwendig, die, soweit als möglich, alles, was in sinnlichen Materien nicht Zahl bedeutet, ausscheidet und die Zahl, mit einem Minimum materieller Eigenschaften behaftet, zur Darstellung bringt. Die Punktmaterie erschien hierfür in einer einheitlichen Anordnung am geeignetsten. Es sollte die Frage der Anordnung, sowie die Frage, ob eine oder zwei Qualitäten, entschieden werden.

Es sollten erstens folgende Anordnungen geprüft werden: a) die Anordnung der Punkte in zwei Reihen (Pestalozzi); b) die Anordnung der Punkte in drei Reihen (anfängliche Meinung Lays). Zweitens sollte die Frage entschieden werden, ob die unterschiedliche Farbe oder die bloße Trennungslinie die Zahlbilder leichter zerlegbar macht.

Um nach W.s Meinung die Zählfunktion selbst auszuschließen, wurden die Versuche an einem Demonstrationsfalltachistoskop angestellt. Die Zahlbilder wurden auf Papptafeln (leider sind die Dimensionen nicht angegeben) dargeboten. Das Tachistoskop war so eingerichtet, daß auch gleichzeitig zwei Papptafeln gesehen werden konnten. Die Exposition war die Dauer von $^3/_4$ Sekunden. (Höchst ungenau durch eine Taschenuhr hergestellt!) Es sollte die relative Häufigkeit der richtigen Fälle bei den verschiedenen Reihen Aufschluß geben über die Leichtigkeit resp. Schwierigkeit der Auffassung der Zahlbilder. Die Versuche wurden angestellt an den vier Klassen (7c, 7a, 7e, 7f) einer Knabenschule in Hamburg. Als mit den Versuchen begonnen wurde, war in jeder der vier Klassen die Behandlung der Zahlreihen bis 20 im wesentlichen erledigt. Die ange-

wandte Methode war in den Klassen 7 c und 7 e insofern eine andere gewesen, als in 7 d und 7 f mit Gegenständen und Zahlen, hier mit Gegenständen und Zahlbildern gearbeitet worden war. Die Schüler der Klasse 7 d standen noch in der Arbeit mit versinnlichten Zahlinhalten, während die der Klasse 7 f seit zwei bis drei Monaten damit abgeschlossen und seitdem ohne dieses Hilfsmittel den Unterricht empfangen hatten. Von den Ergebnissen in Klasse 7 c und 7 e versprach man sich namentlich die Gewinnung einer bestimmten Aussage hinsichtlich des Einflusses der Arbeit mit Zahlbildern auf die Tätigkeit, sinnliche Materien der Zahl nach zu bestimmen. Die Reihen der ersten und leichtesten Versuchsgruppe sind auch in allen vier Klassen durchgeübt worden. Bei der zweiten erheblich schwierigeren Gruppe stellte sich indes schon die Unfähigkeit der Schüler in 7 c und 7 e, die verlangten Bestimmungen auszuführen, der anfänglichen Absicht in einem Grade entgegen. daß die Fortsetzung der Versuchsarbeit in diesen Klassen völlig zwecklos erschien. Es ergab sich somit die Notwendigkeit, den zweiten und dritten Teil der Versuchsarbeit auf die Klassen 7 d und 7 f zu beschränken. (Ich komme auf die Bedeutung dieser Tatsachen für die gesamte Versuchsanstellung am Schlusse zurück.) Es wurden in jeder Klasse Vorversuche angestellt und auf Grund dieser Ergebnisse eine Auswahl von 14 Schülern getroffen, von denen 12 als Reagenten verwandt wurden. Der Modus der Protokolle, die die Schüler selber zu führen hatten, wurde vorher eingeübt. Als ein Uebelstand muß der Umstand gelten, daß sich die einzelnen Versuchspersonen in ungleichen Entfernungen vom Apparat befanden, was doch von bedeutendem Einflusse auf die Auffassung sein mußte. Vor Beginn jeder Uebungsgruppe wurden die Schüler mit dem in Betracht kommenden Material hinreichend bekannt gemacht. Die verwendeten Papptafeln wurden zu diesem Zwecke erst frei vorgezeigt und ihrem Inhalt nach gemeinsam bestimmt. Die Versuchsmethode war die der richtigen und falschen Fälle. Die Reihenfolge der einzelnen Tafeln war eine beliebige und wurde nach jeder Reihe anders gestaltet.

Es wurden erstens einfache (eine Tafel) und zweitens doppelte (zwei Tafeln) Bestimmungen gemacht. Bei den letzteren wurden die Schüler angeleitet, den Blick zunächst auf die linksseitige Hälfte der Gesichtsbilder zu richten und dann die Punktgruppe rechts mit ins Auge zu fassen. Eine dritte Versuchsreihe befaßte sich mit der Zerlegung. Dieselben Tafeln wurden verwandt, doch erhielt jedes zweireihige Zahlbild zuvor einen roten Trennungsstrich; von jedem dreireihigen wurde ein Teil der Punkte mit roten Papierscheibchen überklebt. Es wurden nicht alle Zerlegungen verwandt, sondern hinsichtlich jedes Bildes nur zwei, erfahrungsgemäß nicht besonders leichte Zerlegungen. Von diesen wurde nur eine Tafel am Apparat gezeigt. Die Bestimmung eines solchen setzte sich zusammen aus der Bestimmung der gleichen Punktgruppen und den Bestimmungen ihrer beiden Teile. Es sollte bei den zweireihigen Zahlbildern stets zuerst der linksseitige, dann der rechtsseitige Teil, bei den dreireihigen zuerst das schwarze, dann das rote Teilbild bestimmt werden. Es wurde auch noch eine Vergleichsreihe an-

gestellt, in der die Zerlegung auch bei den zweireihigen Zahlbildern durch Verwendung roter und schwarzer Punkte bewerkstelligt werden sollte.

Die Ergebnisse der Versuche sind folgende:

Unter den festgesetzten Bedingungen hat die Zahlanschauung, sowohl mit Hilfe der zweireihigen, als auch dreireihigen Punktmaterien von den 48 Versuchspersonen (d. h. von denen, welche überhaupt schon mit Zahlbildern gearbeitet hatten) im Durchschnitt mit ziemlicher Sicherheit geleistet werden können. Da die Versuche sich auf die Zahlinhalte bis 20 erstreckt haben und die Bestimmungsarbeit von siebenjährigen Kindern geleistet worden ist, so muß das nach W. als volle Bestätigung der Behauptung gelten· die Zahlanschauung ist möglich und kann auch noch beträchtlich über 10 hinaus fortgeführt werden. W. nimmt an, daß die Auffassung der Zahlbilder überall eine simultane gewesen sei. Wenn dies auch wohl nicht richtig ist, wie später gezeigt werden wird, so kann man W. doch darin beistimmen, daß die Zählfunktion im eigentlichen Sinne nicht angewandt wurde. Ein Hilfsmittel der Zahlbestimmung hierbei sind Begriffe und Erkenntnisse, was aber trotzdem nicht dem Begriffe der Anschauung widerstreitet. Es zeigte sich, daß diejenigen Schüler, welche die Zahlen vornehmlich an den Kugeln der Rechenmaschine statt an Realitäten der Außenwelt gelernt hatten, eine geringere Leistungsfähigkeit besaßen. Der Mangel an Uebung machte sich auch bei diesen Schülern ganz auffallend bemerkbar. Die zweireihigen Zahlbilder waren vor den dreireihigen durch ihre geringere Fehlerzahl bei den schwierigeren Zahlbildern ausgezeichnet, dagegen ergab sich bei den weniger schwierigen Zahlbildern keine Verschiedenheit. Zusammenfassend stellt W. fest:

Die zweireihige Punktmaterie hat sich gegenüber der dreireihigen sowohl für die Bestimmung der Grundzahlen, als auch für Uebungen im Kombinieren und Zerlegen von Zahlinhalten als die unbedingt und ganz erheblich günstigere erwiesen. — Die Anwendung von Trennungslinien hat sich nur als günstiger erwiesen bezüglich der zweireihigen Materie gegenüber der Anwendung von Farbe in der dreireihigen. Der Ersatz der Trennungsstriche durch farbige Unterschiede in der zweireihigen Materie hat noch ein wenig günstigere Ergebnisse gehabt als die Anwendung von Trennungslinien. — Für die Praxis folgert W. aus seinen Versuchen: Für die Zwecke des Lehrens ist die Sache „Zahl" den Kindern durch Schemata (Zahlbilder) vor Augen zu bringen. Diese verdienen besonders vor den Rechenmaschinen den Vorzug. Hierbei sind wiederum die zweireihigen Zahlbilder vor den dreireihigen zu empfehlen, und zwar mit Trennungslinien.

Ich komme zu einer Kritik der Versuche. W. hat vor allen Dingen durch seine Versuche gar nicht nachgewiesen, daß es überhaupt praktisch ist, die Sache „Zahl" den Kindern durch Schemata vor Augen zu bringen. Der Arbeit liegt als Selbstverständlichkeit die Annahme zugrunde, daß die Zahlbilder eine Versinnlichung der Zahl darstellen. Es ist damit aber noch gar nichts gesagt. Diese Versinnlichung kann, psychologisch betrachtet, eine doppelte sein. Erstens kann ein Zahlbild darstellen ein einfaches

konventionelles Symbol, wie z. B. das Zeichen „5", oder aber ein natürliches Symbol, das in sich noch Elemente vereinigt, welche direkt dem psychischen Komplex entnommen sind, für welche das Symbol festgestellt werden soll; also etwa das Zahlbild : : ist ein natürliches Symbol für den Zahlbegriff 4. Letzteres aber nur unter der Bedingung, daß wenigstens einmal die Zählfunktion an diesem Zahlbild in Tätigkeit trat und dadurch ein assoziativer Zusammenhang gestiftet wurde, sowohl zwischen dem optischen Bilde und dem Zahlbegriff oder Zahlwort, als auch zwischen dem optischen Bilde und den bei der Zählfunktion statthabenden psychischen Erlebnissen. So wäre also das Zahlbild : : : für ein Kind, das die einzelnen Punkte nicht abgezählt hätte, und für das nur ein assoziativer Zusammenhang gestiftet worden wäre, zwischen diesem optischen Eindruck und dem Zahlbegriff vier, kein natürliches, sondern auch ein konventionelles Symbol, d. h. nur eine bestimmte Gestaltqualität. Also es ist nötig, daß auch die Erlebnisse bei der Zählfunktion als Mittelglieder assoziativ reproduziert werden. Diese Reproduktion der Mittelglieder kann natürlich eine simultane (oder nahezu simultane) oder eine sukzessive sein, oder aber sie kann ganz ausfallen. Bei den kleineren Zahlbildern sind auch diese reproduzierten Mittelglieder der Zahl nach geringer als bei den größeren Zahlbildern. Es kann auch statthaben, daß diese Komplexe der Zählfunktion nicht vor der Reproduktion der Zahlwörter, sondern erst nachher geschieht. Wenn wir also z. B. den Moment, in dem ein Zahlbild perzipiert wird, mit a, den Moment, wo die Komplexe der Zählfunktion anoziativ reproduziert werden, mit b, und den Moment, in dem das Zahlwort mit dem Zahlbegriff reproduziert wird, mit c bezeichnen, so können wir uns den zeitlichen Verlauf so vorstellen:



Es wäre aber, wenn a sofort c reproduziert, a ein konventionelles, wenn a erst b und dann c reproduzierte, von einem natürlichen Symbol zu sprechen. Würde c vor b reproduziert, so wäre es im ersten Augenblick ein konventionelles, im zweiten aber ein natürliches Symbol. Damit kommen wir auf die von W. behauptete Simultanität. Vorher ist aber eine Berichtigung zu machen. Die Versuche W.s stellen gar keine reinen Auffassungsversuche, sondern vielmehr Wiedererkennungsversuche dar. Die Zahlbilder wurden, wie auf S. 32 und 33 geschildert, vorher mit den Schülern, denen sie an sich schon bekannt waren, durchgenommen und dieses von W. folgendermaßen begründet: „Ein Zahlbild bestimmen, heißt in die sinnliche Materie desselben einen Zahlbegriff hineintragen. Der Bestimmungsakt gelangt mit dem Bewußtsein der absoluten Richtigkeit zum Abschluß, wenn unter den zur Bestimmung sich anbietenden Zahlbegriffen der mit dem sinnlichen Zahlmoment des Eindrucks identische getroffen und diese Tatsache durch Zurückführung der bestimmten Gruppe auf bekannte Teile (Einheiten oder Mehrheiten) konstatiert wird. Angenommen, der Schüler wüßte von dem, was ihm nur in einem kurzen Moment gezeigt werden soll, gar nichts, so würde der Be-

stimmungsakt ein so umständlicher sein, daß er in dem kurzen Zeitteile schwerlich zu irgend einem Abschluß kommen könnte." W. hat also selbst den Versuchen durch das vorausgeschickte Vorzeigen jeden Boden entzogen. Was geschieht, wenn nach vorheriger Durchnahme der verwendeten Tafeln nun dem Schüler ein oder zwei derselben am Apparat gezeigt werden? Auf jeden Fall eine Wiedererkennung. Die Frage, ob diese mit der Auffassung eine simultane ist, ist bei leichteren Fällen wohl zu bejahen, bei schwereren zu verneinen. Es würde in letzterem Falle bei unserem Schema also hinter a noch ein Punkt d liegen, der den Moment bezeichnet, wo das Wiedererkennen eintritt. Es ist nun hier gar nicht nötig, auf das Nähere des Wiedererkennungsvorganges einzugehen, über den ja auch zurzeit die Meinungen sehr geteilt sind. Soviel ist sicher, daß bei den Bildern größerer Zahlen diese nur als Gestaltqualitäten, als konventionelle, nicht als natürliche Symbole wiedererkannt werden. Man kann hier annehmen, daß die Zeit, die zur Wiedererkennung nötig ist (resp. auch die Zahl der falschen Reaktionen) direkt proportional ist der Schwierigkeit des Wiedererkennens. Das Resultat der Versuche ist also kein anderes, als daß sich der Wiedererkennungsvorgang leichter gestaltet bei den zweireihigen, als bei den dreireihigen Punktmaterien. Das ist aber weiter kein verwunderliches Resultat, weil es ein längst bekanntes Faktum ist, daß die Auffassung und Wiedererkennung räumlich ausgedehnter Objekte leichter in horizontaler als in vertikaler Richtung sich vollzieht.

Weiter ist gegen die behauptete Simultanität zu sagen: Jeder Sinneseindruck perseveriert fast regelmäßig eine kürzere oder längere Zeit. So kann ich aus meiner eigenen Selbstbeobachtung ganz bestimmt versichern, daß ich an einem tachistoskopisch gegebenen Eindruck noch hinterher Einzelheiten auffasse. Das findet natürlich besonders statt bei komplizierteren Eindrücken. So findet also auch bei komplizierten Zahlbildern ein Zählen statt, wenn auch nicht nach einzelnen Punkten, sondern durch Addition von Punktgruppen. Oder aber es fällt auch dies ganz weg und das Zahlbild wird nur als konventionelles Symbol wiedererkannt. Der ganze Vorgang stellt sich wohl bei einfachen Zahlbildern wie folgt dar: Vorher werden Assoziationen geschaffen zwischen einer bestimmten Gestalt, ihrem Auszählen und ihrem Zahlwort. Wird diese Gestalt nun wiedergegeben, so fasse ich sie auf, erkenne sie wieder und das Zahlwort wird reproduziert. Dann ist das Zahlbild ein natürliches Symbol. Bei zunehmender Uebung, und diese wird, da sie sich sehr rasch vollzieht, schon vor der Ausführung der tachistoskopischen Versuche vorhanden gewesen sein, fallen die Mittelglieder, die durch die vorhergehende Zählfunktion entstanden sind, aus, und in diesem Falle ist also das Zahlbild gleichwertig einem konventionellen Symbol geworden. Es wird einfach mit dem Wiedererkennen der Gestaltqualität des Zahlbildes das Zahlwort reproduziert. Daß es sich so verhält, ergibt sich ja auch aus der von W. angeführten Tatsache, daß die Schüler, die nie vorher mit Zahlbildern gearbeitet hatten, zu den Versuchen unbrauchbar waren. Komplizierter wird der Vorgang bei schwierigen Zahlbildern. Hier perseveriert der Eindruck kaum, die Zählfunktion tritt im oben angedeuteten Sinne in Wirksamkeit und es wird dann ebensogut abstrakt gerechnet, wie ohne Zahlbilder, oder

aber das Zahlbild wird als ein konventionelles Symbol wiedererkannt und benannt.

Was wollen also die Zahlbilder beim Unterricht? Sie erleichtern die erste Auffassung und später das Operieren mit Zahlen. Eine zuweitgehende Anwendung würde aber dem Endziel des Rechenunterrichts (Rechenfertigkeit) entgegenwirken. Die ursprüngliche optische Fixierung der Zahlen, wie wir sie heute bei Naturvölkern finden, ist ja die in nebeneinandergesetzten Strichen, in Zahlbildern. Es soll doch auf der Schule erreicht werden, daß die Kinder abstrakt mit konventionellen Symbolen, mit Ziffern und schließlich mit bloßen Assoziationen operieren können. Werden die Kinder angeleitet, im Rechnen immerfort auf die Anschauung zu rekurrieren, so bildet das eher einen Hemmschuh für die Entwicklung der Fähigkeit für Rechenoperationen. Erfahrungsgemäß können viele auf Grund des falschen Unterrichts, das große Einmaleins mit 9 immer nur durch Subtraktion der mit 9 zu multiplizierenden Zahl von dem Produkt mit 10 bilden. Um die Ueberlegenheit der Zahlbilder darzutun, wäre es richtiger gewesen, zu zeigen, daß wirklich die Kinder, die mit Zahlbildern operiert h a b e n, späterhin besser r e c h n e n können als die, die das nicht getan hätten.

Auf keinen Fall ist es von W. erwiesen — und das glaube ich besonders hervorheben zu müssen —, daß ein simultanes Vorstellen von Zahlinhalten über 6 oder 10 hinaus möglich ist. Pestalozzi darf W. nicht, wie er es tut, als Gewährsmann zitieren, da dieser ausdrücklich vom Wiedererkennen nach voraufgegangener Zählfunktion spricht.

III. D i e A u s p r ä g u n g e i n f a c h s t e r R a u m f o r m e n. Anlaß zu dieser Arbeit gaben die Versuche S e y f e r t s über die Auffassung einfachster Raumformen (Dreiecke) (Philos. Studien, Bd. XIV, S. 550 ff.), bei denen W. selbst als Versuchsperson mitgewirkt hatte. Eine kurze Orientierung über diese Versuche wird vorausgeschickt. Seyfert hatte den Augenbewegungsempfindungen die dominierende Rolle bei der Auffassung der Raumformen zugewiesen. Die Erfahrungen W.s als Versuchsperson geben ihm mit Recht Anlaß zur Opposition gegen die Seyfertschen Ausführungen und zur Aufstellung einer T h e o r i e, die entgegen Seyfert vom subjektiven Standpunkt ausgeht: Das gesehene Dreieck ist m e i n e sinnliche Vorstellung, und es ist also gar keine Veranlassung mehr, von demselben n o c h e i n e Vorstellung zu gewinnen. Alles, was geschehen kann, ist eine „v o l l k o m m e n e r e A u s p r ä g u n g“ der gesehenen Raumform. Diese kann erreicht werden durch schärferes Hinsehen, Akkomodation und Augenbewegungen. Letztere sind lediglich ein Hilfsmittel, das Gesichtsfeld und die Sphäre des deutlichen Sehens zu erweitern. Von den „Augenbewegungen“ trennt W. die „Blickbewegungen“. Letzteres aber ist wohl besser mit der Wanderung der Aufmerksamkeit zu bezeichnen, wenn auch letzterer Ausdruck gerade kein idealer ist. Diese „Blickbewegungen“ werden dann noch erörtert unter dem Gesichtspunkt der Erscheinungen des „Wettstreits der Sehfelder“. Eine andere Lücke in der gesehenen Raumform ist der Mangel an „Festigkeit und Dauerhaftigkeit der Gefüge“. Dieser wird beseitigt durch die bewußte, allseitige, genaue Einpassung der sinnlichen Raumform in gewisse, dem Bewußtsein bereits feststehende Richtungs- und

Maßverhältnisse des Gesichtsraumes. Was „senkrecht", was „wagerecht" ist, pflegt jedem schon von der Gleichgewichtslage des eigenen Körpers her so klar und gewiß zu sein, daß jedermann leicht imstande ist, mit dem Blick bezügliche Strecken im Gesichtsfelde zu durchlaufen, und es ist mithin auch die Möglichkeit gegeben, die Raumform zu dieser in Beziehung zu setzen. — Als Stütze seiner Ausführungen führt W. Pestalozzi und Herbart an, deren Ausführungen er, als in dem schärfsten prinzipiellen Gegensatz zu Seyfert stehend, ausführlich zitiert. Wenn ich nun auch die Versuche Seyferts ablehnen muß, so scheint mir doch bei der Polemik W.s gegen Seyfert ein Mißverstehen des Wesens der experimentellen Arbeit unterzulaufen. W. wendet sich gegen das isolierte Gegebensein einzelner Faktoren, und es ist doch gerade im Wesen des Experiments ein solches Verfahren begründet.

Die einzige Kritik der Seyfertschen Versuche kann (vergl. das Referat in der Zeitschrift für Psychologie, Bd. 22, S. 150) dahin gehen, daß Seyfert in Wirklichkeit gar nicht die einzelnen Faktoren isoliert gegeben hat, da es in diesem Falle überhaupt durch die engen Assoziationen zwischen den durch die verschiedenen Faktoren vermittelten Empfindungen keine Isolierung geben kann. Zustimmen muß man W., daß eine Erziehung zum Auffassen von Raumformen nur mit r e i n g e i s t i g e n Mitteln angestrebt werden muß.

Der Kritik an den Seyfertschen Versuchen, die eigentlich schon in allem Vorhergehenden in reichlichstem Maße angewendet wurde, widmet W. noch einen gesonderten Abschnitt. Wie W. Seyfert als einen naiven Realisten hinstellen kann, weil dieser von „objektiven Bedingungen", wie Größe, Helligkeit usw., spricht, kann ich nicht recht begreifen. Es müßte dann W. ja selbst ein solcher sein.

Als pädagogische Forderung stellt Walsemann die Sätze auf: „Vor allem handelt es sich darum, mit rein geistigen Mitteln den durch die Sinne gesetzten Raumformen beizukommen. Eine Mannigfaltigkeit von Grundrichtungen und Grundformen muß zunächst in den Verstand und erst durch Vermittlung desselben in das Auge und die Hand der Kinder gebracht werden. Wie solches geschehen könne, hat Pestalozzi in seinem ABC der Anschauung vortrefflich gezeigt."

IV. D a s P r i n z i p d e r A n s c h a u u n g m i t b e s o n d e r e r B e r ü c k s i c h t i g u n g d e r Z a h l a n s c h a u u n g. — Durch eine Erörterung des Begriffs und des Prinzips der Anschauung will W. Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" zu einer gerechteren und hohen Würdigung verhelfen. — Die Zahlen sind nichts der Außenwelt Angehöriges, deshalb kann vom relativen (?) Standpunkt aus die Z a h l kein Gegenstand des Unterrichtes sein. Es ist ein besonderer psychischer Akt erforderlich, durch den auf Grund der sinnlichen Momente die Zahl erst gesetzt wird. Man kann also die Zahlen nicht a n s c h a u e n, sondern nur v e r a n s c h a u l i c h e n. Nach Pestalozzi ist die Zahl eine Abstraktion, ein Begriff, wie Pestalozzi überhaupt in seinem Prinzip der Anschauung durchaus auf idealistischem Boden steht. W. zeigt durch Zitate, was Pestalozzi unter „Anschauung" verstanden hat. W. verquickt seine Ausführungen so mit umständlichen Auseinandersetzungen erkenntnistheo-

retischer und polemischer Art, daß es schwer ist, seinen eigentlichen Meinungen über die „Zahlanschauung" auf die Spur zu kommen.

W. erhebt, wie Pestalozzi, die Forderung von „Anschauungsübungen" und macht hierfür genauere Vorschläge. Er präzisiert seine Anschauungen schließlich dahin: „Das Anschauungsprinzip in Wahrheit befolgen, heißt in elementaren Unterrichtsgängen eine systematische Schulung des Anschauungsvermögens betreiben, dabei die begriffliche Erkenntnis als vornehmstes Mittel benutzen und durch die Anwendung derselben auf Anschauungen zu neuer Erkenntnis fortschreiten."

V. Zur philosophischen Grundlegung der Elementarpädagogik. — Der Aufsatz ist eine polemische Erwiderung auf die Kritik Natorps über W.s Schrift: „Pestalozzis Rechenmethode".

VI. Die Anschauung im philosophischen System Schopenhauers. — W. sucht hierin im wesentlichen die vielfachen Uebereinstimmungen von Schopenhauers Prinzip der Anschauung mit dem von Pestalozzi nachzuweisen.

Berlin. W. Poppelreuter.

J. van der Torren. Ueber Auffassungs- und Unterscheidungsvermögen für optische Bilder bei Kindern. Ztschr. f. angewandte Psychologie I (3), 189—232. Leipzig 1907.

Verf. wendet eine neue Methode Prof. Heilbronners für die psychiatrische Klinik zum ersten Male für die normale Psychologie und bei Schulkindern an. — Das Wesen der Methode liegt in folgendem: V. P. waren etwa 180 Knaben und Mädchen im Alter von 4—12 Jahren. Jedem Prüfling wurden in einem eigenen Zimmer eine Reihe kleiner Bildchen vorgelegt. Die Bilderfolge bestand aus 103 Blättern, auf denen die mehr oder minder vollständige Abbildung von 17 verschiedenen Gegenständen in einfachen Umrissen dargestellt war. Das jeweils folgende Bild war immer um etwas weiter ausgeführt als das voraufgehende. Die verschiedenen Bilder wurden den Kindern stets in derselben Reihenfolge vorgeführt. Das erste Bild wurde mit der Frage vorgelegt: „Was ist das?" „Nach was sieht das aus?" „Was kann noch werden?" Jedes folgende wurde gezeigt in der Absicht, Antwort zu erhalten auf die Fragen: „Was ist daran verändert?" „Was ist noch dazugekommen?" — v. d. Torren kommt zu folgenden Resultaten: 1. Kinder beobachten außergewöhnlich scharf die Unterschiede an Gegenständen, die in anderer Hinsicht genau einander gleichen — ein Beweis, daß die Kinder während des Versuchs ausgezeichnet aufgepaßt haben. Das richtige Wahrnehmen von Unterschieden erklärt auch teilweise die stets wieder überraschende Tatsache, daß sogar kleine Kinder nach dem Warum und der Ursache der Dinge fragen. 2. Knaben fassen unvollständige Bilder und Gegenstände leichter auf als Mädchen. 3. Mädchen konfabulieren mehr und sinnloser als Knaben. 4. Zwischen den verschiedenen

Altersstufen, Kindern verschiedener Stände, zwischen Dorf- und Stadtkindern bestehen bedeutsame Unterschiede.

Kiel. Marx Lobsien.

Over Gehengenvariatie bij Schoolkinderen.

Im neuesten „Paedologisch Jaarbook" der Stadt Antwerpen untersucht Prof. Schuyten die Gedächtnisvariationen bei Schulkindern. Er beabsichtigte in erster Linie, dem akustischen Zifferngedächtnis nachzugehen, wie es sich verhält im Verlaufe eines Jahres. Daneben gelang ihm auch, die anderen, in einer vorläufigen Untersuchung entwickelten Variationsfaktoren zu berücksichtigen: die Ermüdung, die Uebung, die Reihenfolge der zu behaltenden Glieder und die geistige Entwicklung der Schüler; nur der Einfluß verschiedenen Alters der Prüflinge mußte außer Rechnung bleiben. — Sch. wählte Schüler von 16 Knaben- und ebenso vielen Mädchenschulen aus, die Kinder wurden in vier soziale Gruppen (nach Höhe des Schulgeldes) eingeteilt. Je vier Knaben- und Mädchenschulen kamen für die vier Jahreszeiten zur Beobachtung in den Monaten Januar, April, Juli und Oktober, und zwar vor- wie nachmittags. Die Prüflinge waren alle in dem gleichen Quartale des Jahres 1891 geboren. — Verf. kommt zu folgenden Resultaten: 1. Die Ermüdung wirkt überall hemmend auf das Gedächtnis ein; ob sie auf den Prozeß der Aufnahme oder des Festhaltens besonders einwirkt? Begabte Kinder zeigen sich ihr gegenüber widerstandsfähiger als schwächere, scheinen gar über eine Reserveenergie zu verfügen, wenn die gewöhnliche verbraucht ist. 2. Durch Uebung wird die Gedächtniskraft erhöht. 3. Weist man verschiedene aufeinanderfolgende homologe Begriffe dem Gedächtnis zu, werden das erste und letzte Glied am besten behalten. 4. Begabte Kinder haben das beste Gedächtnis; Ausnahmen von dieser bekannten Regel sind nur in geringem Umfange nachweisbar. Schwächere Schüler aber phantasieren mehr als begabte, suchen die vergessenen Glieder in höherem Maße aufs Geratewohl hin zu ersetzen durch eingebildete. 5. Die Mädchen haben ein besseres Gedächtnis als die Knaben. Dieses Ergebnis steht heute fest, doch ist wohl möglich, daß künstliche Umstände, wie etwa Stimuluswirkung, das Verhältnis zwischen den Geschlechtern umzukehren vermögen. Knaben sind der Stimulanzwirkung mehr unterworfen als Mädchen, und zwar begabte mehr als unbegabte. 6. Daß sozial bevorzugte Kinder besseres Gedächtnis haben, weisen Schuytens Untersuchungen nicht mit gleicher Entschiedenheit auf, doch hält er für wahrscheinlich, daß die Klassifizierung der sozialen Gruppen nicht immer mit genügender Unterscheidung hat geschehen können. 7. Im allgemeinen haben die begabtesten Kinder die größte Muskelkraft, die leiblich am besten entwickelten das stärkste Gedächtnis. 8. Die Jahreskurve der Gedächtnisentwicklung ist nicht mit bestimmter Regelmäßigkeit zutage getreten. Es müssen mehr positive Ergebnisse gesammelt werden.

Kiel. Marx Lobsien.

De opperolakte van het Geschrift.

Prof. Schuyten will Beiträge liefern zum Studium der Graphologie des Kindes. Dieser erste Beitrag (Paed. Jaarbook VI[2]) beschäftigt sich mit der experimentellen Untersuchung der Schriftgröße.

M e t h o d e. Bei der Messung sind folgende Umstände ins Auge zu fassen: Höhe der Schriftzeichen, Länge der Zeilen, Oberfläche der Zeilen, Größe der beschriebenen Papierfläche, Größe der unbeschriebenen Zwischenräume. Sch. ließ schreiben auf unliniierten Blättern von gleicher Größe. Er konstruierte $2 \times 8 \times 8$ sinnlose Zeichenverbindungen, derart, daß ein Vokal mit r oder v, oder zwei einfache Vokale miteinander verbunden wurden ae, aa, av, ar usw. Diese wurden abgeschrieben. Prüflinge waren 30 Schülerinnen einer zahlenden Gemeindeschule im Alter von 11 bis 16 Jahren. Sie erhielten die Weisung, in gewohnter geläufiger und deutlicher Steilschrift zu schreiben. Die Vorschrift stand auf der Rückseite der Wandtafel, die bei Beginn des Versuchs umgekehrt wurde. Der Versuch dauerte 10'. D i e M e s s u n g e n wurden im Laboratorium ausgeführt und geschahen auf $^1/_{10}$ mm Genauigkeit: für Buchstaben ward gemessen die senkrechte Höhe derselben, für die Zeilengröße galt folgendes: der 16. Teil der gesamten Letternhöhe ergab die Durchschnittshöhe der Zeile. Die ganze Zeilenlänge ward gemessen bis zum Ende des letzten Federstrichs. $e \times b$ ist die Zeilenoberfläche. Die Oberflächensumme der ersten acht Zeilen galt als Oberfläche der ersten, die der folgenden als Oberfläche der Schrift der zweiten Hälfte. Das Messen des Abstandes zwischen den Letternpaaren und der Zeilenzwischenräume stieß anfangs auf erhebliche Schwierigkeiten, deren Ueberwindung aber doch gelang. Die beschriebene Papieroberfläche ward durch feine Bleistiftlinien eingeschlossen, eine Diagonale zwischen der achten und neunten Zeile teilte die Schreibfläche in zwei unregelmäßige Vielecke, deren Inhalt berechnet wurde. Die Differenz zwischen der totalen Letternoberfläche und der beschriebenen Papieroberfläche ergab die Größe des frei gelassenen Raumes zwischen den Zeilen. Auf Grund dieser Messungen konnte S c h u y t e n an seine Frage herantreten, ob ein Unterschied nachweislich sei zwischen den Schrifthälften bezüglich ihrer Flächenausdehnung.*) E r g e b n i s s e: 1. Zu Beginn der Schriftseite schreiben Kinder kürzere Zeilen als später. Aeltere Schüler schreiben kürzere Zeilen als jüngere, ebenso begabte Schüler kürzere als schwache. Gegen Ende der Seite zeigt sich nur ein sehr geringes Uebergewicht in der Letternhöhe. Es besteht eine Neigung zu direkter Proportionalität zwischen dem Alter der Kinder und der Höhe der Ziffern. Die Lettern des zweiten Schriftteils nehmen einen größeren Raum ein als die des ersten; ältere Kinder brauchen weniger Raum für ihre Buchstaben.**) Die Papieroberfläche ist im zweiten Teile für jüngere Kinder kleiner, für ältere ist das Umgekehrte der Fall, ähnliches gilt für eine Anordnung nach den Unterschieden der Begabung. 2. Die Zeilenlänge wächst von der ersten zur achten und bleibt von der neunten bis sechzehnten Zeile unregelmäßig auf gleicher Höhe; Alter und Intelligenzunterschiede treten nicht zutage. Die mittlere Höhe der Lettern beider Zeilengruppen ist als identisch zu betrachten. Beides gilt auch für die Zeilen-

*) Die Verrechnung geschah nach der Korrelationsformel A. S é e s:

$$\frac{n^2 - 1}{8} = x$$

**) Die Korr.-Ber. wies keine sonderlich deutlichen Ergebnisse auf; Durchschn.-R!

oberfläche. Mit zunehmendem Alter der Prüflinge bemerkt man gegen Ende jeder Zeilengruppe deutlich ein Größerwerden der Buchstaben. 3. Gegen Ende der Handschrift wurde mehr weißes Papier freigelassen. Die älteren Kinder nahmen mehr Papier in Anspruch. Die intellektuell minderwertigeren Prüflinge ließen mehr Raum frei zwischen den einzelnen Letternkombinationen, jedoch weniger zwischen den Zeilen.

Kiel. Marx Lobsien.

Ziehen: Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters. III. Teil. Berlin, Verlag von Reuther & Reichard. Einzelpreis 3 Mk.

Mein Urteil, welches ich in Heft 3/4 des Jahrganges 1906 dieser Zeitschrift über die beiden ersten Teile der „Geisteskrankheiten des Kindesalters" abgab, wende ich auch unbedenklich auf den III. Teil an: Das Buch ist in jeder Beziehung klar, anregend und belehrend geschrieben und kann allen denen rückhaltlos empfohlen werden, welche mit der Behandlung anormaler Kinder zu tun haben.

Z. behandelt zunächst die Geistesstörung aus Zwangsvorstellungen. Dabei gibt er zunächst einen allgemeinen Krankheitsbegriff. Als charakteristisch für die Zwangsvorstellungen ist vor allen Dingen zu nennen 1. das Erhaltenbleiben des Krankheitsbewußtseins und 2. namentlich ihre Ueberwertigkeit. Darauf folgt ein ausführliches Literaturverzeichnis über den Gegenstand, eine Abhandlung über Häufigkeit und Aetiologie sowie Symptomatologie der Zwangsvorstellungen. In dem letzten Abschnitt sind besonders viele Krankheitsbilder aus der Praxis des Verfassers angeführt, welche die Krankheit in ihrer ganzen Mannigfaltigkeit und in ihrer Einwirkung auf die verschiedenen Funktionen des Körpers und der Seele schildern. Nachdem dann der Verlauf und Ausgang der Krankheit, ihre Abgrenzung gegen andere Krankheitsbilder, Komplikationen und Diagnose erörtert sind, folgt ein Abschnitt über die Behandlung der Kranken. Auch hierbei erkennt man den Praktiker, der nicht alles über einen Kamm scheren will und das betr. Kind gleich einer Anstalt überweist. Nein, ganz individuell, entsprechend dem jeweilig auftretenden Krankheitsbild, soll die Behandlung eingerichtet werden. Der Lehrer und der Arzt werden aus diesem Abschnitt trotz seiner Kürze manche Anregungen erhalten.

Eine besonders ausführliche Erörterung wird in den folgenden Abschnitten den psychopathischen Konstitutionen zuteil, welche ja nächst dem angeborenen Schwachsinn die häufigste, praktisch weitaus wichtigste Geistesstörung des Kindesalters bilden. Unter psychopathischen Konstitutionen versteht Ziehen, im Gegensatz zu den vollentwickelten Psychosen, psychische Krankheitszustände, welche nur leichtere, wenn auch oft sehr mannigfaltige psychische Krankheitssymptome darbieten und nur hin und wieder und vor allem nur vorübergehend zu schweren Krankheitssymptomen führen. Der Einteilung der psychopathischen Konstitutionen hat Ziehen die symptomatischen Kennzeichen zugrunde gelegt. Er behandelt dementsprechend der Reihe nach die allgemeine, degenerative psychopathische Konstitution, die

hysterische, die epileptische, neurasthenische, choreatische, depressive, paranoide und die obsessive oder kompulsive psychopathische Konstitution. Auch hier werden die einzelnen Arten durch gut gewählte Krankheitsbilder, Erlebnisse aus dem Leben der Kranken, Briefe, Aufsätze usw. verdeutlicht.

Damit sind die sogenannten einfachen Psychosen erledigt, und es folgt nun noch eine Abhandlung über die zusammengesetzten Psychosen: Periodische Manie, periodische Melancholie, zirkuläres Irresein, periodische halluzinatorische Paranoia oder Amentia und periodische impulsive (phrenoleptische) Zustände.

In einem Anhang holt der Verfasser dann über die Abhandlungen aus den früheren Bänden und dem vorliegenden Bande noch eine große Anzahl von Literaturangaben nach. Den Schluß des III. Bandes bildet eine schematische Anweisung zur psychischen Untersuchung bei geisteskranken Schulkindern. Diese Anweisung soll nur ganz im allgemeinen auf die wichtigsten Punkte hinweisen. Im individuellen Falle wird manches hinzugefügt, anderes wieder weggelassen werden müssen. Die Prüfung geschieht nach folgenden Hauptgesichtspunkten: Prüfung der Empfindungen, der motorischen Funktionen; Vorstellungsinventar, Differenzierung der Vorstellungen und Begriffe, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Ideenassoziation, Affekte, Handeln, Ausdrucksbewegungen und Gestikulation. Aus dem Angeführten ist zu ersehen, wie reichhaltig der Inhalt dieses III. Bandes ist, und daß meine Empfehlung zu Beginn der Besprechung wohl berechtigt ist. Jeder, der das Werkchen durcharbeitet, wird es nur mit großer Befriedigung aus der Hand legen.

Wuhlgarten-Berlin. F. Schepp.

Dr. Eugen Schlesinger: Schwachbegabte Schulkinder. Vorgeschichten und ärztliche Befunde. Stuttgart, Verlag von Ferdinand Enke, 1907. Preis 2 Mk.

Der Verfasser dieses Buches ist Schularzt zu Straßburg i. E. Er will das Material, welches er in seiner Eigenschaft als Schularzt gesammelt hat, nicht von psychiatrischer, sondern von pädiatrischer Seite aus bearbeiten. Verfasser hofft durch diese Behandlungsweise einige ätiologische Punkte stärker in den Vordergrund rücken zu können, als dies in den entsprechenden psychiatrischen Arbeiten der Fall ist.

Bei dem vorliegenden Schulmaterial handelt es sich um sogenannte debile Kinder der Hilfsschule. Am brauchbarsten erscheint dem Verfasser eine pädagogisch-praktische Einteilung nach dem Grade der schwachen Begabung. Sie soll den Vorzug haben, daß sie gerade auf das Hauptsymptom, die intellektuelle Schwäche, am meisten Bezug nimmt. So teilt er denn ein: 1. Grad der Debilitas: solche Kinder, die das Ziel der Hilfsschule, annähernd das der Mittelstufe der normalen Volksschule, glatt erreichen. Die erste Gruppe bildet die große Mehrzahl der Hilfsschüler, etwa 54 Prozent; 2. Grad der Debilitas: solche Schüler, bei denen eine Wiederholung des einen oder anderen Jahreskurses nötig wurde: etwa 33 Prozent; 3. Grad: solche Kinder, welche trotz Wiederholens das stark reduzierte Pensum einer solchen Schule nicht in sich aufnehmen: etwa 13 Prozent.

Der Verfasser bearbeitet das gesammelte Material nach zwei Richtungen hin: Die Ursachen der schwachen Begabung — das ist das Ziel seiner Arbeit — werden erforscht auf Grund der Familienanamnese und des Status praesens. Er kommt dabei u. a. zu folgenden Ergebnissen: Die Zahl der schwachbegabten Kinder beträgt 1,1 Prozent der Schuljugend. Das Verhältnis der Knaben zu den Mädchen ist 123: 100. Psychoneuropathische Belastung fand sich bei 22, Trunksucht der Eltern 30, luetische Belastung 3, sichere kongenitale Lues 1,5, tuberkulöse Belastung 24. Somatische und psychische Traumen der Mutter während der Gravidität bei 18, darunter gehäufte epileptische Anfälle 2,3; schwere Erkrankungen im Säuglingsalter bei 52, von Geburt ab künstliche Ernährung bei 55; überstandene Rachitis bei 36; Rachitis inveterata bei 20; spätes Zahnen bei 46, spätes Gehenlernen bei 44; Epilepsie: 3,6; Chorea: 0,8; Lues mit Krämpfen 1,4; zerebrale Kinderlähmung 0,8; schwere Kopfverletzungen 5. Die Schädelmessungen führten zu folgenden Resultaten: Schädel abnorm groß: 10; davon hydrokephal: 2,8; abnorm klein: 0; eckig: 4,1; asymetrisch: 10; Turmschädel: 2,8. Mangelhaften Farbensinn hatten 70, totale Farbenblindheit 4,7; gleichmäßige Leistungen in den einzelnen Elementarfächern zeigten 43, besondere Schwäche im Schreiben 9, im Lesen 18, im Rechnen 24, Mangelhaftigkeit der Auffassungsgabe 12, des Gedächtnisses 20, der Aufmerksamkeit 23.

Der Raum gestattet mir nicht, hier alle Ergebnisse genauer zu besprechen. Das Buch bietet ein reichhaltiges Material, welches gut nach allen Richtungen hin durchgearbeitet ist. Die Darstellung ist übersichtlich und klar.

Zum Schluß erörtert der Verfasser noch einige „hilfsschulärztliche Forderungen". Von diesen will ich nur die erwähnen, daß er verlangt, der Schularzt soll an der Hilfsschule nicht nur als beratender, sondern als direkt behandelnder Arzt angestellt werden. Mit diesem Verlangen wird er wohl bei den Schulverwaltungen, bei den Eltern und — last not least — bei seinen eigenen Berufsgenossen, also bei allen in Betracht kommenden Faktoren, auf berechtigten Widerspruch stoßen. Daß diese zwangsweise schulärztliche Behandlung im weiteren Ausbau des Hilfsschulwesens unerläßlich sei, will mir trotz mancher Gründe, welche dafür sprechen, nicht recht einleuchten.

Hoffentlich regt das Buch, welches sowohl Aerzten als auch Lehrern zum Studium empfohlen werden kann, zu weiteren Veröffentlichungen auf diesem Gebiete an.

Wuhlgarten. F. Schepp.

Oskar Pfungst: „Das Pferd des Herrn von Osten" (der kluge Hans), ein Beitrag zur experimentellen Tier- und Menschen-Psychologie, mit einer Einleitung von Professor C. Stumpf.

In diesem Werke gibt uns der Verfasser, Herr cand. phil. et med. O. Pfungst, eine eingehende Schilderung der Experimente, die Herr Geheimrat Professor Dr. Stumpf in Verbindung mit ihm und Herrn Dr. von Hornbostel mehrere Wochen hindurch mit dem „klugen Hans"

angestellt hat. Wir haben hier unantastbare wissenschaftliche Beweise für das Gutachten des Herrn Prof. Stumpf vom 9. Dezember 1904. Herr Prof. Stumpf behauptete darin, daß von einer Denkfähigkeit des „klugen Hans" keine Rede sein kann, daß Hans weder zu rechnen noch zu lesen oder zählen vermag. Die richtigen Antworten des Tieres sind weiter nichts als Reaktionen der feinen und feinsten Bewegungen, die es an dem Fragesteller wahrnimmt. Verschließt man dem Hengste die Ohren so, daß er selbst das leiseste Geräusch nicht hören kann, so löst er seine Aufgaben dennoch richtig. Läßt man aber seine Ohren frei und entzieht den Fragenden seinen Blicken, so ist nie eine richtige Antwort aus ihm herauszubringen. Das Tier reagiert auf keine akustische Frage und hat nie darauf reagiert, wohl aber auf optische Zeichen. Nicht jedem gelingt es, erfolgreich mit Hans zu experimentieren. Am besten glückt dies außer den Herren von Osten und Schillings dem Verfasser des vorliegenden Werkes. Herr Pfungst war zunächst selbst darüber überrascht, daß das Pferd ihm richtig antwortete; er wußte zuerst selbst nicht, daß er durch unwillkürliche Bewegungen dem Tiere die Antwort „zeigte". Dies ist insofern wichtig, als damit bewiesen ist, daß kein Betrug vorliegt.

Herr Pfungst unterscheidet je nach der Lösung dreierlei Aufgaben: nämlich solche, die durch Treten, durch Kopfbewegungen oder durch Hingehen des Pferdes gelöst werden. Zur ersten Kategorie gehören die Rechenaufgaben. Das Pferd hat die Lösung durch eine bestimmte Anzahl Tritte mit einem der beiden Vorderhufe anzugeben. Der Fragende steht dabei an der Seite des Tieres, und zwar am besten $1/4$—$1/2$ m nach hinten. Weiter als $4^1/_2$ m darf er sich nicht entfernen, da er dann schon aus dem Gesichtsfelde des Pferdes gewichen ist. Der „kluge Hans" hilft sich in solchen Fällen überdies selbst, indem er den Kopf, soweit das geht, nach dem zurückgetretenen Fragesteller wendet, wie er überhaupt stets offensichtlich bemüht ist, den Fragenden im Auge zu behalten.

Er hört mit Treten auf, sowie er eine wenn auch noch so geringe Aufwärtsbewegung des Kopfes an dem Fragenden wahrnimmt. Steht der Fragende aufrecht, so gibt das Pferd keine Antwort, er kann fragen, was er will. Erst von dem Augenblicke an, wo er sich etwas bückt, beginnt das Pferd zu klopfen, selbst wenn gar keine Frage gestellt wird. Wie kommt nun das Pferd dazu, erst dann zu treten, wenn der Fragesteller eine gebeugte Haltung einnimmt? Die Antwort liegt auf der Hand! Jeder Fragende neigt sich unwillkürlich, und sei es nur etwas mit dem Kopfe, um den Huf des Pferdes zu beobachten, ob derselbe mit der richtigen Anzahl Tritte antwortet. Dies hat Herr von Osten gleich von der ersten „Rechenstunde" ab getan, und anstatt des Rechnens hat er den aufmerksamen Hengst gelehrt, zu scharren, wenn eine neben ihm stehende Person nach seinem Hufe blickt. Die Stellung ist hierbei nicht maßgebend, wenn sich auch der Hengst daran gewöhnt hat, daß der Fragende an seiner Seite steht, da er hier denselben am besten beobachten konnte. Von ausschließlicher Bedeutung allein ist die Haltung des Fragestellers, sowohl für den Beginn als für den Schluß des Tretens. Das Schlußzeichen für das Treten ist eine Aufwärtsbewegung, welche das Tier an dem Fragenden wahrnimmt, und sei sie noch

so gering. Der Grund hierfür ist in derselben Erklärung wie für den Beginn des Tretens zu finden: der Erwartungsaffekt bewirkt, daß der Fragende unwillkürlich den Kopf wieder hebt, wenn der Hengst die gewünschte Anzahl Tritte getreten hat. Läßt sich der Fragende nicht von dem Erwartungsaffekt beeinflussen, behält er also die beobachtende gebeugte Haltung bei, so tritt der Hengst ruhig weiter. Das haben sämtliche Versuche bewiesen. Die Tatsache, daß der Erwartungsaffekt oder die dadurch hervorgerufene Hebung des Kopfes den Schluß des Tretens bedingt, ist auch der Grund dafür, daß nicht jeder Fragesteller die richtige Antwort erzielt, da der Erwartungsaffekt nicht bei jedermann stark genug ist, um eine Bewegung des Körpers zur Folge zu haben. Die gesprochene Frage spielt bei sämtlichen Experimenten keine Rolle. Man kann den größten Unsinn fragen, das Pferd antwortet nur gemäß der Haltung des Fragestellers.

Auf die Haltung kommt es auch bei den beiden anderen Kategorien von Fragen an. Die Kopfbewegungen, die zur Lösung der Aufgaben der zweiten Kategorie dienen, bestehen in Heben und Senken, Nicken und Schütteln oder Wendungen des Kopfes nach rechts und links. Sie antworten auf Fragen, wie: „Hans, wo ist dein Kopf, wo sind deine Beine?" usw. Auch hier kommen nur optische Zeichen, in keiner Weise aber akustische Aufforderungen in Betracht. Daß eine Kopfbewegung und kein Treten verlangt war, merkte der Hengst sofort an der Stellung und Haltung des Fragenden. Dieser steht hierbei vor oder neben dem Kopfe des Pferdes und muß eine aufrechte Haltung annehmen. Blickt der Fragende den Hengst geradeaus an, nimmt er also sozusagen eine neutrale Haltung an, so macht das Pferd alle möglichen Kopfbewegungen — es weiß eben nicht, was von ihm verlangt wird. Hebt oder senkt der Fragende den Kopf, wendet er ihn nach rechts oder links, so ahmt ihm das Pferd hierin nach. Und dabei kann man die beliebigsten Fragen stellen! Sie werden nur dann richtig beantwortet, wenn die Frage — zu der Bewegung paßt. So blickte z. B. auf die Frage: „Hans, wo sind deine Beine?" das Pferd gen Himmel, wenn der Experimentator, Herr Pfungst, den Kopf etwas hob, u. a. m. Auch hier sind die Bewegungen, die das Pferd an dem Kopfe des Fragestellers wahrnimmt, weiter nichts als Aeußerungen des Erwartungsaffektes, wenn sie unbewußt geschehen.

Schließlich wurden dem „klugen Hans" Fragen gestellt, die durch Hingehen zu lösen waren. Man hing hierzu etwa acht farbige Lappen von ca. $1/4$ m Breite und $1/2$ m Länge in Mannshöhe auf einer Schnur auf oder legte sie nebeneinander auf die Erde, und zwar so, daß zwischen den einzelnen Lappen ungefähr $1/4$ m Zwischenraum war. Größe, Farbe und Zwischenraum sind bei dem Versuch von nebensächlicher Bedeutung; nur wird dem Pferde die Arbeit dadurch bedeutend erleichtert, daß man die Zwischenräume möglichst groß macht und das Pferd nicht zu weit wegstellt, so daß das Tier immer sofort merkt, welchem Lappen man sich zuneigt. Denn auch bei diesen „Fragen" las der „kluge Hans" die Antwort aus der Haltung seines Examinators ab. Man nannte dem Hengste die Farbe eines Lappens und befahl ihm, den betreffenden Lappen zu holen. Unwillkürlich neigt der Fragende Kopf oder Hand in der Richtung des Lappens. Ist die Bewegung deutlich genug, so findet das Pferd den ver-

langten Lappen, ergreift ihn mit den Zähnen, wenn er auf der Erde liegt, und stößt ihn mit der Nase an, wenn er auf der Schnur hängt. Gerade bei diesen Versuchen sind Irrtümer sehr leicht möglich, da aus der Bewegung des Fragenden die Richtung des Lappens oft nicht deutlich genug zu erkennen ist, besonders wenn die Lappen noch dazu etwas eng hängen. Daß Hans meist auch beantworten mußte, an welcher Stelle der Lappen von rechts nach links gezählt hing, ist hierbei nur nebensächlicher Natur und muß wieder zu den Fragen der ersten Kategorie gerechnet werden. Statt der Lappen konnte man auch beschriebene Papptafeln nehmen.

Um noch einmal kurz zusammenzufassen: das vorliegende Werk bringt uns den wissenschaftlichen Beweis für das Gutachten des Herrn Geheimrat Stumpf vom 9. Dezember 1904. Hans kann weder rechnen, zählen, lesen noch Farben unterscheiden. Der Schlüssel zur Erklärung seiner richtigen Antworten liegt einzig und allein in der Haltung des Fragestellers. Die Menge und Regellosigkeit seiner Fehler, dann die Tatsache, daß er richtig antworten kann, wenn man sein Gehör völlig abschließt, daß er aber nie richtig antwortet, wenn man den Fragenden seinen Blicken entzieht, oder wenn sich der Fragende absichtlich an seiner Haltung nichts merken läßt, sind die hauptsächlichsten Belege dafür. Wir können das Werk des Herrn Pfungst angelegentlichst empfehlen; es ist klar und übersichtlich geschrieben und gibt uns nicht nur einen deutlichen Ueberblick über die Geschichte des „klugen Hans" und der mit ihm angestellten Versuche, sondern ist auch ein wichtiger Beitrag zur experimentellen Tier- und Menschenpsychologie.

Weißensee. Markowski.

F. Gansberg (Lehrer in Bremen): Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Verlag von Teubner, Leipzig und Berlin.

Die Schrift zeigt dem Anschauungsunterrichte neue Bahnen, mit dem Pestalozzischen Prinzip soll gebrochen werden. Fort mit Anschauungsobjekten, mit Modellen und Bildern, mit Naturgeschichtlichem und Dörflichem. Diese Dinge sind tot, das Stadtkind kennt sie noch nicht. Aber das Leben in der Stadt, das sich in lebendigen Worten darstellen läßt, bietet einen passenden und anregenden Anschauungsstoff. Die selbstgeschauten Dinge, wie sie sich geben und verändern, wie sie miteinander wirken und sich bedingen, sind ein Problem des Unterrichts. Erzählung und Schilderung, weil sie als Hauptmittel das Leben zur Darstellung bringen, müssen zu Methoden des Anschauungsunterrichts werden. Die Kinder tragen zusammen, was sie auf der Straße und anderswo erlebt haben; dabei muß ihre Phantasie produktiv mitwirken.

Der Verfasser schildert in ansprechenden Erzählungen die Jahreszeiten: wie man den Frühling im Krankenzimmer durch das geöffnete Fenster wahrnimmt, ihn erkennt an Blütenduft und Vogelgesang, an Kinderspiel und zankenden Spatzen; wie man den Sommer verspürt durch das Treiben auf der Promenade, den Herbst an den Obstwagen und aufsteigenden

Drachen, wie der Winter sich z. B. durch den im Pelze steckenden Droschkenkutscher charakterisiert. Anschließend folgen Gänge durch Kaufläden; vor einem Neubau wird „Halt" gemacht und allerlei Arbeit und Erfindung besprochen. Auch wird erzählt, auf welche Weise man selbst zum tüchtigen Handwerker, Kaufmann und Künstler werden kann.

Es ist nicht zu verkennen, daß Gansberg in seinen Streifzügen einen lebensvollen Unterricht schafft. — Doch ist freilich nicht zuzugeben, daß er etwas ganz Neues bringt.

Wer z. B. die Schulstube bespricht, hat jederzeit das Tun und Treiben in ihr in den Vordergrund gerückt. Man ist wohl auch mit den Kindern nach Hause gewandert und ließ sich von dem Leben in Kinder- und Wohnstube, von dem Treiben auf dem Hofe, in der Werkstätte und im Laden berichten. Auf dem Rückwege betrachtete man das Rathaus, das Postamt, und spricht von den Einrichtungen und Vorgängen in ihnen.

Mit der Verbannung guter Bilder aus dem Anschauungsunterrichte kann man sich gar nicht einverstanden erklären. Wer nach dem Hölzelschen Bilde den Sommer bespricht, wird beispielsweise bei der Ernte von dem Leben und der Arbeit der Schnitter und Schnitterinnen, von der Sense und dem Getreide, von Korn und Stroh, von Mühle, Müller und Mehl, Bäcker und Brot reden müssen. Da haben wir das Leben bis in die feinsten Auszweigungen.

Weißensee. R. Leuenberg.

Kalender für Lehrer und Lehrerinnen an Schulen und Anstalten für geistig Schwache, herausgegeben von Fr. Frenzel, J. Schwenk und E. Schulze. Dritter Jahrgang (1907/08). Verlag von K. G. Th. Scheffer in Leipzig. 2 Mk.

Der Hilfsschulkalender erschien zu Ostern zum drittenmal; daß er sich zunehmenden Beifalls auch bei Behörden und Magistraten erfreut, darf man wohl annehmen, denn das Großherzogliche Ministerium in Darmstadt hat 100 Mk., die Städte Weimar, Erfurt, Breslau und Metz haben je 20 Mk. für seine Fortführung bewilligt. Denn man darf nicht verkennen: dieser Kalender konnte von Beginn an nicht auf einen so großen Kreis von Berufsgenossen zurückgreifen wie mancher andere „Fachkalender", und so hat er sich allmählich erst seinen Platz zu erobern. Er tut's durch Sorgfalt in den Nachrichten und Statistiken, und letztere verheißen ihm für die Zukunft wohl eine günstigere Lage, als er sie bisher hatte: ist doch die Zahl der Hilfsschullehrer — wie sich aus einem Vergleich der beiden letzten Jahrgänge ergibt — von ca. 600 auf 800 gestiegen. Immerhin ist das für ein Kalenderwerk noch nicht viel, und wir sprechen deshalb den aufrichtigen Wunsch aus, daß alle Hilfsschullehrer sich des Buches bedienen wollen. Dadurch wird es möglich sein, ihn in Zukunft allmählich zu verbilligen.

Aus dem Inhalt ist hervorzuheben Frenzels Umschau und seine

Statistik der Hilfsschulen und die Personalien. Die Statik der Anstalten und die Personalien der Anstaltslehrkräfte rührt von Schwenk her. Die gesetzlichen Bestimmungen lassen sich in der Kalenderausgabe angenehm mitführen. Von Rektor Henze rührt ein „Ueberblick über die Entwicklung des Hilfsschulwesens" her; Pieper behandelt dasselbe Thema für die „Konferenz für das Idioten- und Hilfsschulwesen". Frenzel wiederum hat die Literaturübersicht aus den Jahren 1905 und 1906 geliefert. Schulze die Lehr- und Lernmittel bearbeitet. Es folgt der übliche Kalenderinhalt und dann der Notizenraum für die 52 Wochen, der diesmal Anregungen zu Beobachtungen an Fluß und Teich bringt.

Weißensee. R. Leuenberg.

Mitteilungen.

Deutscher Lehrertag.

In der am 4. Juni in München abgehaltenen Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins wurde die Tagesordnung für die beiden Hauptversammlungen wie folgt festgesetzt. 1. Festvortrag von Prof. Dr. Theobald Ziegler-Straßburg über die deutsche Volksschule am Anfang des 20. Jahrhunderts. 2. Die Lehrerinnenfrage. Referent Oberlehrer Laube-Chemnitz. 3. Die Simultanschule. Referenten Oberlehrer Gärtner-München und Lehrer Lütgemeier-Heiden (Lippe). Beschlossen wird, für die mit den deutschen Lehrerversammlungen verbundenen Lehrmittelausstellungen einen wissenschaftlichen Beirat einzusetzen. Ein Antrag, für die Verhandlungen auf den Versammlungen neue Satzungen zu vereinbaren, wurde vertagt. Stadt und Lehrerverein Dortmund laden die nächste Deutsche Lehrerversammlung nach Dortmund ein.

Zu Vorsitzenden der Hauptversammlungen wurden gewählt: Lehrer Röhl-Berlin, Oberlehrer Schubert-Augsburg und Oberlehrer Reinlein-München.

Der Begrüßungsabend, der von 7 bis 8000 Personen besucht war, wurde vom Oberlehrer Dr. Reinlein eröffnet. Oberlehrer Strobl, Vorsitzender des Münchener Lehrervereins, hielt die Begrüßungsrede. Alle deutschen Stämme, so führt Redner aus, sind vertreten. Die deutschen Stämme können nicht oft genug zusammenkommen. In München, die nicht nur die Bierstadt, sondern auch die Stadt der allgemeinen Volksschule ist, im „dunklen Bayern“, ist für die Volksbildung in den erwerbenden und gebildeten Volksklassen ein lebhaftes Interesse. Herzlich willkommen im gastlichen München! (Lebhafter Beifall.)

Oberlehrer Noll-München, Vorsitzender des Oberbayerischen Bezirkslehrervereins, spricht die Freude der altbayerischen Lehrer über die Tagung der Deutschen Lehrerversammlung in ihrem Kreise aus. Die Altbayern stehen treu im deutschen Bruderbunde. Sie wollen Vasallen des großen Gedankens sein, der im Deutschen Lehrerverein lebt. Der schulpolitische Himmel im Bayerlande ist schwarz. Aber die Begeisterung der Lehrerschaft wird niemand ertöten können. Wie der Wanderer auch in trüben Tagen, so wird die Lehrerschaft doch fortschreiten. Unsere gute Sache wird siegen, wenn wir alle „in eine Kerbe schlagen“. Fest wie die Häupter ihrer Berge

steht die altbayerische Lehrerschaft im großen Bruderbunde. „In Eintracht furchtlos vorwärts!" so schließt der Redner unter brausendem Jubel der Versammlung. Die Räume sind inzwischen so überfüllt, daß ein großer Teil der Anwesenden auf polizeiliche Anordnung das Lokal verlassen muß.

Lehrer Ernst Weber-München spricht einen Prolog, der den Anschluß des Bayerischen Lehrervereins an den Deutschen Lehrerverein behandelt. (Großer Beifall.)

Stadtschulrat Studienrat Dr. Kerschensteiner heißt die Versammlung seitens der Münchener Stadtverwaltung willkommen, und erörtert in interessanten Ausführungen den Kampf um die Volksschule. Alle, die ihr Vaterland lieben, die an seine Zukunft glauben, verfolgen die Entwickelung der Volksschule. Die Volksschule streute die Saaten, die die nächste Generation ernten wird. Die Ideale der deutschen Volksschullehrer sind schwer zu verwirklichen. Aber sie mögen danach „klettern", das gibt Kraft zur Arbeit und zum Kampfe. (Jubelnde Zustimmung.)

Ein „Münchener Kindl" trägt ein humoristisches Gedicht im Münchener Dialekt vor.

Oberschulrat Dr. Salwürk begrüßt namens der badischen Unterrichtsverwaltung, die nach Kräften an der Hebung des Volksschulwesens arbeitet, die Versammlung. (Beifall.)

Fräulein Siegl überbringt die Grüße des Münchener Lehrerinnenvereins.

Namens des geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins spricht Lehrer Höhne-Berlin. Harte Arbeit, schwere Kämpfe haben die deutschen Lehrer zusammengeführt. Möge Kampf und Arbeit zum schönen Ziele führen. (Lebhafter Beifall.)

Noch eine große Zahl von Rednern schließt sich an.

Die Besucherzahl ist größer als auf irgendeiner früheren Versammlung.

In der ersten Hauptversammlung sandte der Lehrertag Huldigungstelegramme an den Kaiser und den Prinzregenten von Bayern. Das Telegramm an den Kaiser lautete:

„An Seine Majestät den Kaiser. Die Deutsche Lehrerversammlung, der Tausende von Schulmännern aus allen Gauen des Reiches beiwohnen, huldigt Euer kaiserlichen Majestät mit dem Gelöbnis, in die Herzen der deutschen Jugend die Liebe zu Kaiser und Reich zu pflanzen."

Hierauf hielt Professor Ziegler-Straßburg, von stürmischem Beifall empfangen und wiederholt von Beifallskundgebungen unterbrochen, seinen zweistündigen Vortrag über das Thema: „Die deutsche Volksschule am Anfang des 20. Jahrhunderts", über den wir unten ausführlich berichten.

Erste Hauptversammlung.

Der große Saal des Münchener Kindl ist wie am Begrüßungsabend bis auf den letzten Platz gefüllt. Auffallend stark sind die Lehrerinnen vertreten. Von dem Begrüßungsabend ist noch nachzutragen eine mit stürmischem Beifall aufgenommene Ansprache von Prof. Dr. Sieper-München namens der Neuphilologen, der die Volksschullehrer der wärmsten Sympathien der

Oberlehrer für die allgemeine selbständige Volksschule versichert, sowie Begrüßungen aus Oesterreich, Hessen und Königsberg.

Der erste Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins, Lehrer Röhl-Berlin, eröffnet die Versammlung, dankt der Stadt München für ihre gastliche Aufnahme und begrüßt die Vertreter der Staats- und Gemeindebehörden. Die letzteren sind besonders zahlreich, Lehrer und Schulmänner sind auch aus anderen Staaten erschienen. Besonderen Beifall erregt die Teilnahme französischer Lehrer.

Nach einem Festgesange teilt der Geschäftsführer der Versammlung, Rektor Böttner-Friedrichsroda, mit, daß auf der Versammlung 110000 deutsche Lehrer durch 310 Abgeordnete vertreten sind, dazu 80 Vertreter von Staats- und Gemeindebehörden. Anwesend sind über 500 Teilnehmer.

Der Vorsitzende widmet dem am 28. Dezember v. J. verstorbenen langjährigen Vorsitzenden des Deutschen Lehrervereins, Leopold Clausnitzer, einen warmen Nachruf, den die Versammlung stehend anhört. Der Vorsitzende führt des weiteren aus: Die Deutsche Lehrerversammlung sei nach München berufen worden, um den bayerischen Lehrern die Sympathien der Gesamtheit auszusprechen und um in München die Stadt der allgemeinen Volksschule und der aufstrebenden Simultanschule kennen zu lernen. Die Versammlung möge fest und sicher Stellung nehmen zu den auf der Tagesordnung stehenden Gegenständen, auch zu der Lehrerinnenfrage, trotz der an die Versammlung selbst angeschlossenen Agitation aus den Kreisen der Lehrerinnen. Die deutsche Schule gehört dem deutschen Volke. Diese Erkenntnis zu befestigen, ist der Vortrag des Protestredners bestimmt.

Namens der bayerischen Regierung und des Kultusministeriums begrüßt Staatsrat Bumm die Versammlung. In der Ansprache wurde die große Aufgabe der Volksschule und die hohen Ziele der Lehrervereine besonders hervorgehoben und die Berechtigung der Kritik der Unterrichtsverwaltungen durch die Lehrervereine anerkannt. (Beifall.) Der Vertreter der Kreisregierung von Oberbayern, Baron von Klingenberg begrüßt namens seiner Behörde.

Bürgermeister Brunner (mit starkem Beifall empfangen) begrüßt die Versammlung namens der Stadt München. Redner weist darauf hin, daß die Entwickelung des deutschen Volksschulwesens eine Frucht des nationalen Aufschwunges gewesen ist. Was die deutschen Städte für die Volksschule getan haben, ist ihr schönstes Ruhmesblatt. Auch München habe die Fürsorge für die Volksschule stets als ihre erste Aufgabe betrachtet.

Oberlehrer Dr. Reinlein kennzeichnet in seiner Begrüßung namens des Münchener Lehrervereins und des Ortsausschusses die Entwickelung des Münchener Volksschulwesens und die Bildungsfreundlichkeit des Münchener Bürgertums. Auch die Lehrerinnen- und Schulaufsichtsfrage sei in München glücklich gelöst. Oberlehrer Schubert-Augsburg, Mitglied des Landtages (mit großem Beifall empfangen), betont, daß dem Bayerischen Lehrerverein nur einige hundert Lehrer Bayerns nicht angehören. Der Bayerische Lehrerverein werde den Kampf um die Volksschule,

wenn's sein müsse, auch mit den schärfsten Waffen fortführen. Der Verein bekümmert sich nicht um Konfession und Partei, er kämpft für die Kultur des Volkes. Darum haben die feindlichen Mächte den Verein nicht sprengen können. Auch der Vertrauensseligste werde bald darüber belehrt, wo die christliche Liebe wohnt. Heute erhebt die Reaktion im ganzen Deutschen Reiche ihr Haupt. Darum müssen wir uns fester zusammenschließen als je. „Vom Fels zum Meere, von dem fernen Osten bis zum Wasgau mit blanker Waffe und festem Blicke vorwärts!" (Großer Jubel, der sich oft wiederholt.)

Dann nimmt das Wort Universitätsprofessor Dr. Theobald Ziegler zu seinem Vortrage über die deutsche Volksschule am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts.

Redner führt aus: „Wir sind in einer schweren Schlacht besiegt worden. Die Annahme der preußischen Schulvorlage erscheint gesichert. Konfessionalismus, Bureaukratismus und Opportunismus haben den Sieg davongetragen. Das ist ein schwerer Schlag für die ganze deutsche Schule. Um das Urteil der deutschen Lehrerschaft, der in erster Linie Sachverständigen, hat sich niemand dabei bekümmert. Wir waren diejenigen, die dem Staate die Schule erhalten wollen. Wir werden weiter kämpfen, wie Rom nach der Schlacht bei Cannä und Preußen nach Jena. Wir beraten hier in München über die Simultanschule, die man in Berlin zum Hungertode verurteilt hat. Die große Teilnahme der Bevölkerung an den Kämpfen um die Volksschule beweist, daß sie nicht mehr das Aschenputtel ist. Die Vertreter von Kunst und Wissenschaft wissen, daß die Kultur ihre Wurzel in der Volksschule hat. Zwei große Ideen beherrschen unser Volksleben, die demokratische und die individualistische Richtung. Die Volksschule wird von der demokratischen Richtung getragen. Wir sind nicht mehr die willenlosen „Untertanen", sondern mitratende und mittatende Staatsbürger. Erst auf diesem Boden kann eine allgemeine Volksschule sich entwickeln. Aus dem Grundsatz der staatsbürgerlichen Gleichheit folgt die gemeinsame Grundschule, ohne Standes- und Vorschulen, die dem Tüchtigen den Weg ebnet. Der Volksschullehrer unserer Zeit muß die Augen weit aufmachen, um den Aermsten und Elendesten den Weg zur Bildung frei zu machen. Sozial erziehen, heißt die Kraft im Volke frei machen, für die Arbeit erziehen, aber auch alles andere Große und Gute im Menschen entwickeln, so daß die Seelen nicht „tagelöhnern". Darum muß der Lehrer ein sozialer, ein ideal gerichteter Mensch sein, er muß die Anlage dazu mitbringen und in seiner Ausbildungszeit dazu erzogen werden. Ideale Gesinnung läßt sich nicht lehren, sie ist angeboren und überträgt sich von einem warmen Herzen auf ein anderes. In jedem Unterricht läßt sie sich pflegen, nicht nur im Religionsunterricht, dessen Memoriermaterialismus Redner in scharfen Worten geißelt. Aber die Religion gehört in die Schule, der Lehrer darf sie der Kirche nicht allein überlassen. Solange Religion und Schule Volkessache sind, gehören beide zusammen. Aber zwischen Wissen und Religion besteht ein scharfer Gegensatz, der sich auch den Kindern in der Schule nicht mehr verschleiern läßt. Den Gegensatz zwischen Religion und Wissenschaft kann man nicht so beseitigen, daß der Pfarrer im Religionsunterricht etwas anderes sagt als der Lehrer in der

Naturkunde. Nur der Lehrer, dem es weder um die Wissenschaft, noch um die Religion an sich zu tun ist, sondern um das Kind, kann dem Kinde über jene Konflikte hinweghelfen. Darum muß auch die Schule von jeder geistlichen Fremdherrschaft frei sein. (Beifall.)

Der sozialen Richtung unserer Zeit steht die individualistische Tendenz gegenüber. Die Volksschule gibt Massenerziehung, sie kann nicht individualisieren, sie muß alles Feminine und Sentimentale abweisen. In ihr muß das eherne Gesetz der Gleichheit herrschen. Und doch muß die Volksschule auch dem Individualismus Rechnung tragen. Das kann sie, wenn der Lehrer selbst eine feingebildete Persönlichkeit ist. Der Bildungseifer der deutschen Volksschullehrer steht beispiellos da. Aber die Vorbildungsanstalten entsprechen ihrer Bestimmung nicht. Sie müssen frei, nicht konfessionell, sondern simultan und human sein. Der Lehrerbildung müssen auch die Universitäten dienen. Die Universitätsausdehnungsbewegung muß sich zu allererst an die Volksschullehrer wenden. Der Lehrer muß insbesondere als Fortbildungsschullehrer ein ganzer Mann sein. Nur solch ein Lehrerstand wird in der Lage sein, die Jugend in die nationale Kultur ohne kleinliche, schulmeisterliche Pedanterie, die den Inhalt über der Form vergißt, eindringen zu lassen.

Eine Vermittelung zwischen der sozialen und individualistischen Richtung bietet das Nationale. Durch unser Volk geht eine zu gewollte, gezüchtete Vaterlandslosigkeit. Welche Schuld trägt die Volksschule daran? Wenn die „kleinen Leute" ihr Vaterland lieben sollen, muß es ihnen auch liebenswert gemacht werden. Das kann die Heimatkunde, die deutsches Land und Volk schildert, deutsche Sprache und Sitte und deutsches Lied dem Kinde gibt. Freilich müssen die staatlichen Verhältnisse auch danach sein. Die Schule ist ein Staat im kleinen. Wie sie regiert wird, so wächst unsere Jugend in die bürgerliche Gemeinschaft hinein. Daneben aber soll der Unterricht das Werden und Sein des deutschen Volkes schildern. Dann wird eine Generation heranwachsen, die frei ist von allem Konfessionalismus und Bureaukratismus, und die stark ist in sozialen Taten. Wenn die Volksschule in diesem Geiste arbeitet, werden die Besiegten von heute die Sieger von morgen sein. (Brausender, sich oft wiederholender Beifall.)

Hiermit erhält Oberlehrer Laube-Chemnitz das Wort zu seinem Vortrage über

die Lehrerinnenfrage:

Die deutsche Lehrerversammlung hat seit 25 Jahren über die Lehrerinnenfrage nicht verhandelt. Nicht „Konkurrenzneid" und die Sorge um die Zukunft unseres Standes haben uns zur Wiederaufnahme des Gegenstandes veranlaßt, sondern die Sorge um die Schule. Die starke Zunahme der Lehrerinnen und die Ansprüche der Lehrerinnen auf die Schulleitung haben in erster Linie den Anstoß dazu gegeben. Redner weist das Wachstum der Lehrerinnenzahl im einzelnen nach. Die Lehrerinnen verlangen die Mädchenschule ganz für sich, einzelne sogar alle gemischten Klassen und die unteren Knabenklassen, so daß den Männern nur noch die drei oberen Knabenklassen verbleiben sollten. Referent will die Lehrerinnenfrage nicht als Standes-, sondern als Schulfrage betrachten. Die Lehrerin ist aus sozialen, nicht aus pädagogischen Gründen in die Schule gekommen. Die

Deutsche Lehrerversammlung könne sich der Frauenfrage gegenüber weder auf den reaktionären, noch auf den radikalen Standpunkt stellen. Sie müsse als eine geistige und wirtschaftliche aufgefaßt werden. Darum mußte den Frauen auch der Lehrerberuf eröffnet werden. Aber die Schule dürfe nicht zur Versorgungsanstalt für unverheiratete Frauen herabsinken. Nur das Interesse der Schule könne über die Art und den Umfang der Zulassung der Lehrerinnen entscheiden. Der Mann ist der Schöpfer des Kulturfonds, die Frau die Prägerin und Bewahrerin der Sitte. Danach bestimmt sich auch der Anteil der Geschlechter an der Erziehung. Die Frau kann nicht, wie die Frauenrechtlerinnen sagen, nur von der Frau, sondern muß von Mann und Frau erzogen werden. Die häusliche Erziehung liegt fast ganz in den Händen der Frau, der Mutter. Der Vater ist an der Ausübung seiner Erzieherfunktionen in vielen Kreisen ganz gehindert. Darum muß die öffentliche Erziehung ein großes Plus an männlichen Erziehungseinflüssen aufweisen, in erster Linie in Knaben-, aber auch in Mädchenschulen. In einer Zeit, in der viele Mädchen in das Leben, in den Konkurrenzkampf hinaustreten, ist es nötig, daß sie die Waffen in diesem Kampfe aus den Händen des Mannes entgegennehmen. Darum kann die Forderung, die Mädchenschulen ganz der Lehrerin auszuliefern, nicht gebilligt werden. Auch die Gründe, die von den Führerinnen der Lehrerinnen für ihre Forderungen vorgebracht werden, sind nicht stichhaltig. Die Lehrerin kennt die Mädchenseele keineswegs besser als der erfahrene Lehrer. Erfahrungsgemäß sind die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen in der Regel inniger, die Aufmerksamkeit in von Lehrern geleiteten Mädchenklassen durchweg größer als in Klassen, die von Lehrerinnen geführt werden. Redner zitiert hier den Direktor des Berliner Lehrerinnenseminars Dr. Wychgram. Die Kenntnis des weiblichen Pflichtenkreises ist bei den Lehrerinnen ebenfalls in der Regel nicht größer als bei verheirateten Lehrern. Ebenso ist die Behauptung, der Lehrerin stehe eine größere Auswahl von Erziehungsmitteln zur Verfügung, nicht richtig. Unseren Mädchen fehlt auch bei mäßigem Lehrerinnenkontingent das weibliche Beispiel nicht. Die Lehrerin kommt aber in höherem Alter recht oft in eine Verfassung, die in dieser Beziehung kein Vorteil ist. Die oft angeführte sexuelle Belehrung ist für die Lehrerin ebenso delikat als für die Lehrer. Der weibliche Direktor sei solange nicht diskutierbar, als noch Männer an den Mädchenschulen arbeiten.

Mann und Frau sind für die Erziehung gleichwertig, aber nicht gleichartig. Jedes Geschlecht hat seine besonderen Qualifikationen, die man abwägen muß, wenn es sich um die Volksschule im besonderen handelt. Die Volksschule stellt große physische Anforderungen, die sich in der Sterblichkeitsziffer aussprechen. Diesen Ansprüchen kann der Lehrer leichter genügen als die Lehrerin. Das beweisen wissenschaftliche Untersuchungen und die Berichte der städtischen Unterrichtsverwaltungen.

Redner erörtert sodann die Gründe, die der Frau die Schultore so schnell erschlossen haben: den Lehrermangel, das Interesse kirchlicher Kreise, wirtschaftliche Verhältnisse und die angebliche größere Billigkeit der Lehrerinnen. Es ist ein unhaltbares Phantom, den Mann durch die Frau zu ersetzen. Beide Geschlechter sind nicht nur körperlich, sondern auch

geistig durchaus verschieden. Auch der Versuch, die Lehrerin als Schulerzieherin mit dem Mutterwert des Weibes zu begründen, ist nicht geglückt. Die Lehrerin ist nicht Mutter, und die Schule ist nicht das Haus. Das Zölibat der Lehrerinnen aufzuheben, ist nicht zu empfehlen. Zwei eine ganze Kraft erfordernde Berufe können nur wenige Frauen ausfüllen. Und in der Schule sind andere Aufgaben zu lösen, als in der häuslichen Erziehung. Für den Mann ist der Lehrerberuf Lebensaufgabe, für die Frau oft nur Durchgangsstadium. Darum liegt auf der männlichen Seite die größere Wahrscheinlichkeit für volle Hingabe an den Beruf. Die Lehrerin ist mehr als der Lehrer vom Leben abgeschlossen, darum oft pedantischer als dieser. Aus allen diesen Gründen kann die Lehrerin den Lehrer nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Der Frau soll die Schule nicht verschlossen werden, sie mag neben dem Manne wirken, ihre Kraft erproben. Dann wird man in einem späteren Stadium das Arbeitsgebiet der Lehrerinnen genauer eingrenzen und bestimmen können. Die Lehrerinnenfrage hat aber auch eine soziale und eine politische Seite. Es ist nicht von Vorteil, das konservative Element der Frau in dem Kulturübermittelungsprozeß unverhältnismäßig zu verstärken. Die klerikale Schulpolitik erblickt in den Lehrerinnen ihre besten Werkzeuge, insbesondere in den in Klöstern vorgebildeten. Gerade die deutsche Nation soll sich hüten, die männlichen Geisteswerte durch weibliche zu ersetzen. Bei aller Bereitwilligkeit, die Schule den Frauen zu öffnen, soll man dem Mann seinen Platz in der Schule lassen. (Lebhafter Beifall.)

Referent legt folgende Leitsätze vor:

1. Für die Anstellung von Lehrerinnen an den Volksschulen darf nicht das Bedürfnis der Frauen nach Erweiterung des Kreises weiblicher Berufstätigkeit, sondern nur das Interesse der Schule bestimmend sein.

2. Die Erziehung der Jugend ist die gemeinsame Aufgabe beider Geschlechter. Da aber in der Familie der weibliche Erziehungseinfluß vorherrscht, so muß die öffentliche Schulerziehung, die eine Ergänzung der Familienerziehung bringen soll — in Knaben- und Mädchenschulen — vornehmlich unter männlichem Einflusse stehen.

3. Die Forderung, an Mädchenschulen nur Lehrerinnen anzustellen, muß überdies noch aus folgenden Gründen abgelehnt werden: die Lehrerin kann für sich weder ein tieferes Verständnis der Mädchennatur noch eine größere Kenntnis des weiblichen Pflichtenkreises beanspruchen, noch verfügt sie als Frau dem Mädchen gegenüber über eine reichere Auswahl wirksamer Erziehungsmittel als der Lehrer.

4. Nach ihrer physischen und psychischen Verfassung, nach ihrer Vorbildung, nach ihren sozialen Verhältnissen sind im allgemeinen die Lehrerinnen nicht in dem Maße für die Arbeit in der Volksschule geeignet wie der Lehrer. Sie können darum in der Volksschultätigkeit die Lehrer nicht ersetzen, sondern nur ergänzen.

5. In der Verweiblichung des Lehrkörpers der Volksschule liegt eine Gefahr für die Entwickelung der Schule, für ihre Unabhängigkeit und für unser gesamtes Volkstum.

In der Debatte führt Fräulein Sumper-München aus: Das eigene

Geschlecht hat die größere Fähigkeit, die besonderen Eigenschaften beim Kinde erziehend zu entwickeln. Die Frau kann bei dem Mädchen nicht nur das erkennen, was an der Oberfläche liegt. Darum sei auch ihre Einwirkung eine größere. Die Einwirkung der Mutter werde von dem Referenten überschätzt. Die Frau werde oft durch Erwerbsarbeit absorbiert, auch seien die Mütter oft nicht zur Erziehung geeignet. Die Lehrerin könne das spätere Leben der Frau mehr berücksichtigen als der Lehrer. Darum verlangt sie die Oberklassen der Volksschulen und die Fortbildungsschulen. (Rednerin hat die geschäftsordnungsmäßige Redezeit erreicht, muß deswegen ihre Ausführungen abbrechen.)

Rektor Dr. Brückmann-Königsberg spricht für größere Anerkennung der Lehrerin, ohne wesentlich Neues dabei vorzubringen.

Fräulein Helene Lange-Berlin nennt die Thesen eine Beleidigung gegen die Lehrerinnen und droht mit einer Protestversammlung am nächsten Donnerstag. Sie bemängelt die praktische Erfahrung des Referenten. In bezug auf die Frauenfrage sei fast jedes Wort eine Unwahrheit gewesen. Die Lehrerinnen hätten die extremen Forderungen nicht in ihren Statuten vertreten. Die Zeit gestatte leider nicht, die einzelnen Ausführungen gründlich zu behandeln. Sie bittet, die Leitsätze des Referenten abzulehnen. (Teilweiser Beifall.)

Lehrer Gräve-Hamm unterstützt die Ausführungen des Referenten durch eine Reihe von schulpädagogischen Ausführungen. Bürgermeister Matting-Charlottenburg teilt die Befürchtungen des Referenten in bezug auf die politischen Fragen der Verweiblichung der Schulen. Im übrigen bezeichnet er die Erfahrungen der Stadt Charlottenburg mit den Lehrerinnen als günstige. Aber in dem Lehrerinneninstitut seien auch viele Schattenseiten, insbesondere in bezug auf die körperliche Leistungsfähigkeit. Oberlehrer Gelfert-Chemnitz verteidigt die Ausführungen und Thesen des Referenten. Lehrer Schumann-Hamburg spricht dagegen. Dr. Barth-Stuttgart wendet sich insbesondere gegen Fräulein Helene Lange. Fräulein Siegl-München beleuchtet die Gründe für die häufigen Erkrankungen der Lehrerinnen.

Der Referent weist die Vorwürfe von Fräulein Helene Lange energisch zurück, ebenso wie die der übrigen Redner. Er konstatiert, daß die beiden praktischen Lehrerinnen, die in der Versammlung gesprochen, im Gegensatz zu Fräulein Lange sachlich und ruhig gesprochen hätten. Fräulein Lischnewska-Spandau verteidigt sich in einer sehr gereizten persönlichen Bemerkung gegen die Beurteilung ihrer Agitation für geschlechtliche Belehrung.

Angenommen wird folgende, von Rektor Böttner-Friedrichsroda eingebrachte Resolution:

„Die Deutsche Lehrerversammlung erkennt bereitwilligst an, daß neben dem männlichen auch das weibliche Geschlecht an dem Werke der Volkserziehung beteiligt werde. Sie weist dagegen aus gewichtigen pädagogischen Gründen alle die Forderungen ab, nach welchen die Mädchenschulen ganz oder überwiegend unter den Einfluß von Lehrerinnen gestellt werden sollen."

Zweite Hauptversammlung.

Die zweite Hauptversammlung ist ganz für die Behandlung der Simultanschule reserviert. Es kam die Vereinsleitung darauf, gerade bei diesem Thema die ausführlichste Erörterung herbeizuführen; zumal die verschiedenen Richtungen in der Frage über ihre tatsächliche Stärke bisher selbst nicht genügend unterrichtet waren. Das Referat erstattete Oberlehrer Gärtner-München, ein alter angesehener Schulmann, der die Simultanschule wie die Konfessionsschule aus eigener Arbeit kennt. Der Redner legte seinen Ausführungen folgende auf Grund der Stellungsnahme der Landesvereine beschlossenen Leitsätze zugrunde:

1. Unter Simultanschulen sind Bildungsanstalten zu verstehen, in denen Kinder aller Konfessionen gemeinsam unterrichtet werden, den Religionsunterricht jedoch nach Konfessionen getrennt erhalten. Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an einer Simultanschule soll möglichst dem zahlenmäßigen Verhältnis der Konfessionen unter den Schulkindern entsprechen.

2. Die von Gegnern der Simultanschule an ihre Einführung geknüpften Befürchtungen in religiös-sittlicher Beziehung sind durch die Erfahrung widerlegt. Die Simultanschule fördert vielmehr die sittlich-religiöse Erziehung, indem sie ihre Schüler zur Achtung gegenüber fremden Ueberzeugungen erzieht und so zu einer Pflegstätte der Religion, der Liebe und der gegenseitigen Duldung wird.

3. Die Frage der Errichtung von Simultanschulen ist weniger eine religiöse als eine nationale, soziale und pädagogische. Durch die Simultanschule kommt die nationale Einheit unseres Volkes am treffendsten zum Ausdruck; sie ist das getreue Abbild des paritätischen Staates und der modernen sozialen Gemeinschaften und entspricht daher ihrem Wesen und ihren Anforderungen im erhöhten Maße.

4. In allen Orten mit konfessionell gemischter Bevölkerung bietet die Simultanschule wesentliche pädagogische Vorteile, indem sie

a) die Errichtung vollentwickelter Schulsysteme,

b) eine bessere unterrichtliche Versorgung der Kinder der konfessionellen Minderheit selbst bei geringeren finanziellen Aufwendungen,

c) die Erfüllung berechtigter Forderungen der Schulhygiene durch den Besuch der nächstgelegenen Schule ermöglicht.

5. Für alle Staaten, in denen die Simultanschule noch nicht durch Gesetz anerkannt ist, ist daher mindestens die Gleichberechtigung der Simultanschule mit der Konfessionsschule zu fordern.

6. Die Voraussetzung der Simultanschule bilden konfessionell gemischte Lehrerbildungsanstalten und eine vom Staate ausgeübte fachmännische Schulaufsicht.

Im Anschluß daran führt er aus:

Die Erörterungen über die Simultanschule seien eine Fortsetzung der auf der Königsberger Lehrerversammlung gepflogenen Verhandlungen über die allgemeine Volksschule. Die Besprechung sei aber auch durch die Zeitereignisse nötig geworden. Es sei mit Freuden zu begrüßen, daß in dieser Frage alle Richtungen in der Lehrerschaft das Wort genommen haben.

Das sei nicht nur ihr Recht, sondern auch ihre Pflicht. Die einzelnen Vereine hätten gesprochen. Jetzt gelte es, das Fazit zu ziehen.

Die Simultanschule ist keine religionslose Schule. Die deutsche Lehrerschaft würde sich gegen die Entfernung des Religionsunterrichtes aus der Schule wehren. (Zustimmung.) Dem Menschen die Religion nehmen, heißt die Beziehungen zum Ewigen vernichten, den Urquell des geistigen Lebens verstopfen. Die Simultanschule ist aus äußeren Verhältnissen herausgewachsen. Sie kommt einem unabweisbaren Bedürfnis entgegen. In der Simultanschule kann es christlicher zugehen als in der Konfessionsschule. (Lebhafter Beifall.) Die Reform des Religionsunterrichts hängt nur lose mit der Simultanschule zusammen. Die Konfessionsschule führt zur Kirchenschule, sie ist darum rückschrittlich, die Simultanschule fortschrittlich. Das Feldgeschrei im Schulkampfe heißt nicht: Hie Christentum, hie Atheismus! sondern: Hie Kirchenpolitik, hie Schulpolitik! (Bravo). Die heftigsten Gegner der Simultanschule sind diejenigen, die an der Erhaltung der Konfessionsschule das meiste Interesse haben, die Geistlichen. Aber auch ernste Schulmänner treten ihr entgegen. Sie behaupten, der Religionsunterricht werde aus dem Mittelpunkt der Schule verdrängt. Steht denn der Religionsunterricht überhaupt im Mittelpunkt der Schule? Redner verneint das. Die Simultanschule ist die Schule der Toleranz, die Schule der Humanität. Sie zerstört nicht die Religiosität, In Nassau ist man nicht weniger religiös als anderswo. Auch die Sittlichkeit hat nicht gelitten. In München und Nürnberg melden sich viel mehr Kinder für die Simultanschulen an, als aufgenommen werden können, trotzdem dagegen agitiert wird.

Die Simultanschule ist die Schule des paritätischen Staates. Der Staat sollte ihr deswegen wenigstens freie Bewegung einräumen. Der paritätische Staat stützt sich auf die moderne Kultur. Er braucht Klammern, um die Bürger aneinander zu bringen. Die preußische Regierung läßt darum in Posen die Simultanschule bestehen, trotzdem man doch sonst nicht sagen kann, daß Preußen die Simultanschule fördert. (Heiterkeit.) Der konsequente Gegner der Simultanschule will die Kluft erweitern. Vom Kindergarten bis zur Hochschule soll die Jugend und damit das Volk getrennt werden. Ob sie die Konsequenzen für unsere politische Zukunft sich genügend vergegenwärtigen, könne man dahingestellt sein lassen.

In pädagogischer Beziehung sei die Simultanschule der Konfessionsschule überlegen. Sie habe mehr Bildungsmomente als diese. (Lebhafter Beifall.) Die Schulen können auch vorteilhafter organisiert werden und seien zudem wohlfeiler, weil die Kinder zweckmäßiger auf Schulen und Klassen verteilt werden können. Schon jetzt sind die Gemeinden oft überlastet, und doch müssen sie konfessionelle Zwergschulen errichten. Hier könnten große Summen gespart werden. Die Schulwege lassen sich abkürzen, für die jüngeren und schwächeren Schüler ein großer Vorteil.

Man wendet ein, man könnte nicht zwei Weltanschauungen in eine Schule zwingen. Die jüngeren Kinder haben noch keine Weltanschauung, wohl aber die älteren Schüler der höheren Lehranstalten, und doch seien diese simultan. Auch der Vorwurf, der Simultanschule fehle der ideale Charakter, sei verfehlt, der ideale Charakter der Schule werde durch ideale Lehrer und nicht durch die Organisation bestimmt. Auch Liebe und Ver-

trauen sollen fehlen. Wer Simultanschulen kennt, weiß, daß in dieser Beziehung alles so ist wie in einer guten Schule überhaupt. Daß der Geschichtsunterricht nicht „herzhaft" erteilt werden könne, ist ebenso unzutreffend. Wer allerdings meine, daß der Geschichtsunterricht die Aufgabe habe, einen Teil unseres Volkes zu verketzern, könne recht haben. (Lebhafter Beifall.)

Im Gemeindeleben scheiden sich weder die Alten noch die Jungen, noch Konfessionen, und dem entsprechen auch die höheren Schulen. Kommt aber ein Kind aus diesen in die Volksschule, so muß es in die Konfessionsschule. Das Lehrerseminar ist die einzige konfessionelle höhere Lehranstalt. Damit hängt auch sein klösterlicher Charakter zusammen und die Tatsache, daß viele Lehrer religiös so befangen sind.

Redner begründet die Notwendigkeit simultaner Lehrerseminare, die die Grundlage für eine einheitliche Schule, für einen geschlossenen Lehrerstand bilden. Die Simultanschule ist die Grundlage der Fachaufsicht. Sie ist und bleibt die conditio sine qua non der deutschen Lehrerforderungen.

Die Simultanschulen werden nicht wie Pilze aus der Erde schießen. In den schweren Zeiten heißt es, glauben, hoffen und kämpfen. Die Simultanschule kommt, sie muß kommen, sie ist die Schule der Zukunft. Sie wird auf die jetzigen Schulformen folgen wie der Winter auf den Frühling. (Großer, sich wiederholender Beifall.)

Der Korreferent Lehrer Lütgemeier-Heiden (Lippe) nimmt das Wort. Er habe nicht nur Gegensätzliches, sondern auch viel Uebereinstimmendes zu sagen. Einig sei er mit dem Referenten darin, daß die Schule das Interesse des Kindes in erster Linie beachten müsse. Darum gebühre der Familie ein maßgebender Einfluß. Die Schulen seien Veranstaltungen des Staates. Der Staat bedürfe aber der sittlichen Persönlichkeiten. Kann der Staat diese Persönlichkeiten erziehen? Redner verneint diese Frage. Unser Volk ist ein religiöses Volk. Die christliche Religion als herrschende könne eine bevorzugte Stellung beanspruchen. Die christliche Kirche sei die Lehrerin der Religion. Sie dürfe sich nicht auf die Schule der Kirche vereinigt werden. Entweder müsse die Kirchenschule die Aufgaben der Staatsschule oder die Staatsschule die Aufgaben der Kirchenschule mitübernehmen. Redner ist für letzteres. Die reinen Kirchenschulen würden an großen Einseitigkeiten leiden, darum sollte die Staatsschule die Pflege des religiösen Lebens, kirchliche Aufgaben mitübernehmen. Angesichts der kirchlichen Trennung seien evangelische Lehrer verpflichtet, die Kinder auf dem Boden ihrer Kirche zu erziehen, die katholischen Lehrer ebenso auf dem Boden der ihrigen. Die Freunde der Simultanschule mit konfessionellem Religionsunterricht machen einen Schnitt durch jede einzelne Schule und durch die Schularbeit, das sei zu verwerfen. Darum sei die geschlossene konfessionelle Schule vorzuziehen. Sie ermögliche, daß der Religionsunterricht im Mittelpunkt der Schule steht, daß die Religion in Persönlichkeiten verkörpert ist. Die Simultanschule könne nicht eine Erziehungsschule sein. (Große Unruhe.) Die Schule erscheine dem Kinde als Missionsfabrik. (Lebhafter Widerspruch.) Darum möglichst wenige Simultanschulen! Der Religionsunterricht müsse in das ganze Schulleben hineinwirken. Das sei in der Simultanschule schwer oder unmöglich, der Lehrer

dürfe Religiöses nicht berühren, er wisse ja nicht, ob ihm nicht Kinder der anderen Konfession zu Aufpassern bestellt seien. (Starker Widerspruch.) In der Simultanschule könne auch die Geschichte, zum Beispiel die Persönlichkeit Luthers, nicht ausreichend behandelt werden. Auch in der Simultanschule könnten konfessionelle Gegensätze geschürt werden. Die nationale Erziehung werde durch die Konfessionsschule nicht beschränkt. Die durch die Simultanschule ermöglichte Errichtung vielklassiger Schulen sei nicht ein Vorteil. (Starker Widerspruch.) Es schade nichts, wenn statt einer achtklassigen, zwei wenigklassige Schulen errichtet werden. (Starker Widerspruch.) Nur die Errichtung stark besuchter einklassiger Schulen aus konfessionellen Gründen müsse auch er verwerfen. Die konfessionelle Schule bedinge aber nicht die geistliche Aufsicht. Auch er sei ihr Gegner. Die Simultanschule verlange neben der staatlichen Aufsicht auch eine kirchliche Aufsicht des Religionsunterrichts, und diese doppelte Aufsicht sei schlimmer als eine nicht fachmännische.

Redner wendet sich nun derjenigen Simultanschulreform zu, die nicht getrennten, sondern gemeinsamen Religionsunterricht hat. Dieser Unterricht sei nicht möglich. Auch Juden und Dissidenten müßten berücksichtigt werden, und damit würde ein dogmenloser Religionsunterricht oder bloßer Moralunterricht entstehen. So würde eine neue Konfession sich bilden.

Redner meint, die Simultanschulfreunde seien zu ihrer Stellung vielfach durch die Mangelhaftigkeit des Religionsunterrichts gekommen. Darum sei eine Reform des Religionsunterrichts notwendig. (Teilweiser Beifall.) Redner legt folgende Thesen vor:

1. Unter Simultanschulen sind Bildungsanstalten zu verstehen, in denen Kinder verschiedener Konfessionen gemeinsam unterrichtet werden. Es sind zwei Erscheinungsformen der Simultanschule zu unterscheiden: Schulen mit konfessionell getrenntem und Schulen mit einem allgemeinen Religionsunterricht.

2. Der Simultanschule der ersten Art fehlt die zentrale Stellung des Religionsunterrichtes und die Einheit der ganzen Erziehungsarbeit. Die Simultanschule der zweiten Art muß entweder wertvolle Stoffe des Gesinnungsunterrichtes ausscheiden oder auf die Bildung einer neuen Konfession hinarbeiten. Jene ist darum der konfessionellen Schule nicht gleichwertig, diese hat erst dann ein Existenzrecht, wenn die „neue" Konfession in ähnlicher Weise gemeinschaftlich bildend gewirkt haben wird.

3. Die Scheidung unserer Nation in Konfessionen wird durch die Simultanschule der ersteren Art den Kindern ebenso zum Bewußtsein gebracht wie durch die konfessionelle Schule. Die nationale Einheit kommt treffender als durch irgend eine Schulform durch national gesinnte Lehrer und durch national wertvolle Unterrichtsstoffe zum Ausdruck.

4. In Orten mit konfessionell gemischter Bevölkerung kann unter Umständen die Simultanschule mit getrenntem Religionsunterricht als Notbehelf gestattet werden. Vollentwickelte Schulsysteme haben der einfachen Schuleinrichtung gegenüber nicht nur Vorzüge, sondern auch Nachteile.

5. Eine vom Staate ausgeübte fachmännische Schulaufsicht wird durch das Wesen der konfessionellen Schule nicht ausgeschlossen. Die Simultan-

schule mit getrenntem Religionsunterricht bringt den ihr selbst eigenen Zwiespalt auch in die Schulaufsicht hinein.

Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein gibt bekannt, daß er am Donnerstag, morgens 9 Uhr, eine Protestversammlung gegen die Beschlüsse der Versammlung in der Lehrerinnenfrage veranstalte. (Da zur selben Zeit die Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins stattfindet, ist eine Beteiligung von Lehrern an der Versammlung jedenfalls nur in geringer Zahl möglich.)

In der Debatte zur Simultanschulfrage führt Lehrer Holzmeier-Bremen aus: „Die preußische Schulvorlage sei durch die Macht der Kirche zur Annahme gelangt. Dieser Macht gegenüber könne nur eine andere ebenso konsequente und starke Macht sich zur Geltung bringen. Wenn die Gegner ihrer Sache so sicher wären, so sollten sie nicht nach dem Arm des Staates schreien. In der Schule habe die Kirche nichts zu schaffen. Mit Riesengewalt lastet auf all unserem Geistesleben die Kirche, das Christentum. Namens des Christentums soll niemand in die Arbeit der Schule eingreifen dürfen; wenn es geschieht, so tut es die organisierte Kirche. Die Wissenschaft habe sich frei gemacht. Auch mit der Schule müsse es geschehen. Auch die letzte Dorfschule müsse frei sein. Die Zukunft habe nicht die Simultanschule, sondern die weltliche Schule. Für sie müsse die deutsche Lehrerschaft sich aussprechen. Die Bibel könne nicht mehr die Quelle des Sittenunterrichtes sein. (Starker Widerspruch.) Die Urkunden des Christentums hätten mit der Entwickelung des Christentums nicht fortschreiten können, darum müsse der Unterricht sich von ihnen freimachen. (Beifall und Widerspruch.) Redner legt namens der Hamburger und Bremer Vertreter folgende Thesen vor:

1. Der Gedanke der nationalen Volksschule verlangt, daß alle Schulen nach einheitlichen Grundsätzen und in einheitlichem Geiste eingerichtet und geleitet werden.

2. Dieser einheitliche Geist kann nicht durch die Lehrmeinungen der verschiedenen Religionsgemeinschaften (Konfessionen) bestimmt werden; denn diese Lehrmeinungen bilden vielmehr eine Quelle und einen Ausgangspunkt der Trennung und Zersplitterung im deutschen Geistesleben; auch werden sie von weiten Kreisen der Bevölkerung nicht mehr geteilt.

3. Deshalb kann weder die Konfessionsschule noch die Simultanschule unseren Ansprüchen genügen. Denn beide setzen einen Anspruch und ein Mitbestimmungsrecht der Konfessionen auf die öffentliche Schule voraus und sind nur über die Einschätzung und Befriedigung dieser Ansprüche verschiedener Meinung.

4. Den Bedürfnissen der einheitlich eingerichteten Staatsschule kann nur die rein weltliche Schule genügen.

Diese erteilt keinen Religionsunterricht. Ihr verbleibt die wichtige Aufgabe, durch die starken Stoffe ihres Gesamtunterrichtes jene Kräfte des Geistes und des Gemütes lebendig zu machen, durch welche der reifende Mensch seine Weltanschauung und damit auch seinen persönlichen Standpunkt gegenüber den Fragen des religiösen Lebens sich erkämpft.

Die Religionsgeschichte ist als Zweig der Kulturgeschichte ein integrierender Bestandteil des Geschichtsunterrichtes.

Schulrat S c h e r e r - Büdingen vertritt persönlich die nationale Simultanschule mit allgemeinem Religionsunterricht, hält aber die Forderungen des Referenten für die einzigen, für die der Deutsche Lehrerverein sich aussprechen könne. Wenn man sich nicht lediglich an die kirchliche Gliederung halte, so gebe es in Deutschland drei religiöse Richtungen: den deutschen Katholizismus, den deutschen Protestantismus und die konfessionslose Religion. Die letztere würde, wenn alle Gebildeten offen sprächen, die Mehrheit haben. Auch diese im deutschen Geistesleben herrschende Religion müsse respektiert werden, auch in der Schule. Christus habe kein Dogma geschaffen, keine Kirche errichtet, aber eine neue Sittenlehre begründet. Unsere deutsche Kultur sei auf christlichem Boden gewachsen. (Großer Beifall.) Das Christliche sei aus der deutschen Literatur nicht auszuscheiden. (Zustimmung.) Jeder Unterricht müsse darauf zurückgreifen. Religion und Sittlichkeit lasse sich nicht trennen. Die Simultanschule mit konfessionellem Unterricht habe Mängel. Der konfessionelle Religionsunterricht mit seinem Wunderglauben lasse sich mit dem unter dem Gesetz der Kausalität stehenden sonstigen Unterricht nicht unter einen Hut bringen. Darum müsse die Schule einen allgemeinen Religions- und Sittenunterricht erteilen. Auch der französische Moralunterricht sei kein reiner Moralunterricht, er enthalte ein Kapitel „Pflichten gegen Gott". Im englischen Unterhause sei ein dogmenloser Religionsunterricht beschlossen worden. Auch in deutschen Parlamenten wird man einst Aehnliches beschließen. (Großer Beifall.)

Es liegt eine Reihe von Anträgen vor, die zur Verlesung kommen.

Schulvorsteher S c h ä f e r - Bremen legt dar, daß die Ansichten des Herrn H o l z m e i e r nicht die der Mehrheit der bremischen Lehrerschaft seien. Nur eine radikale Gruppe, zu der allerdings die jüngeren Lehrer vorwiegend gehörten, stehe auf diesem Standpunkte. Bremen habe einen dogmenlosen Bibelunterricht, dieser Unterricht habe die Parteien durchaus befriedigt.

Lehrer P r e t z e l - Berlin will nur einige Bemerkungen richtigstellen. Daß die Simultanschule weniger erziehlich wirke, sei eine völlig unbewiesene Behauptung. Die Persönlichkeit des Lehrers werde auch auf Kinder anderer Konfessionen wirken. Die Bremer Lehrer wollen eine der wichtigsten Provinzen der Schule preisgeben. Sie scheinen die Bedeutung der Geschichte überhaupt zu unterschätzen. Man solle nicht den zweiten Schritt vor dem ersten tun. Die französische Schule sei nicht eine Schule ohne Gott, trotzdem habe sie sich nicht halten können. In Holland sei es ebenso. Das könne nicht zur Nachfolge veranlassen. Was die Bremer verlangen, ist auch nur eine Konfessionsschule. (Lebhafter Beifall.)

Lehrer L a n g e r m a n n - Barmen: Der Streit drehe sich nicht so sehr um die Schulform, als um die Macht über die Schule. Die Hierarchie werde ihre Macht in der Schule mit allen Mitteln festhalten, auch mit unsauberen. Ein solches Mittel ist der Vorwurf, die Arbeiterschaft sei religions- und vaterlandslos. Die Hierarchie sei die größte Feindin der Religion. Von ihr weg, heiße der Religion sich nähern. Redner begründet sodann die folgenden von ihm eingebrachten Thesen:

Der Deutsche Lehrertag lehnt nicht nur die Konfessions-, sondern auch die Simultanschule ab:

a) weil ihrem Wesen nach auch die Simultanschule nur eine Konfessionsschule ist;

b) weil beide dem Hauptzweck der öffentlichen Jugenderziehung — Mitarbeit an der Herbeiführung der inneren Einheit des deutschen Volkes — entgegenwirken;

c) weil beide auf die Jugend unseres Volkes moral- und religionsfeindlich einwirken;

d) weil beide im Interesse der wirtschaftlichen und politischen Machtstellung der Hierarchie den Lehrerstand zwingen und herabwürdigen, das Individuum in einem seiner heiligsten Menschenrechte, dem Recht auf Gewissensfreiheit, schon als Kind zu vergewaltigen.

Der Deutsche Lehrertag fordert anstatt der Konfessions- und Simultanschule die Nationalschule im Sinne und Geiste Fichtes, Steins und Pestalozzis.

In dieser Schule sind Religion und Ethik nicht Sache des „Maulbrauchens", sondern des Lebens. Konfession ist Sache jedes einzelnen.

Professor Dr. Ziegler-Straßburg stellt sich auf den von Pretzel gekennzeichneten Standpunkt. Die Frage sei schwer zu entscheiden. Was die Bremer Lehrer wollen, sei Dr. Eisenbart-Kur. Dieser Standpunkt habe uns vielleicht schon viel geschadet, die Annahme ihrer Thesen würde uns sicher in der Zukunft sehr viel schaden. Dadurch würde nur dem Klerikalismus und Konfessionalismus der größte Gefallen geschehen. Aber auch aus sachlichen Gründen müsse man bei der Simultanschule bleiben. Es müsse ein modus vivendi gefunden werden für das Zusammenleben der Konfessionen. Dazu müsse das Volk im Geiste der Toleranz erzogen werden. Auch die höhere Schule habe bei gemeinsamem Unterricht konfessionellen Religionsunterricht. Ebenso sei die Universität simultan. Mögen sich alle in der Forderung der Simultanschule vereinigen. (Jubelnder Beifall.)

Lehrer Paulsen-Hamburg legt dar, daß die Hamburger Beschlüsse die Religion nicht aus der Schule verweisen, sondern sie in den Gesamtunterricht aufnehmen wollen.

Lehrer Pautsch-Berlin erkennt an, daß die Bremer zwar mit sittlichem Ernst, aber recht ungeschickt in der Form ihre Ansichten vertreten hätten. Aber ihre Ansichten seien auch sachlich unzutreffend. Der Vertreter der Konfessionsschule gebe die Selbständigkeit des Staates auf. Der Versuch, nachzuweisen, daß die geistliche Schulaufsicht mit der Konfessionsschule nicht untrennbar verbunden sei, sei nicht gelungen. Die Behauptung, daß jeder, der erziehen wolle, konfessionell gebunden sein müsse, sei völlig unhaltbar. (Beifall.)

Lehrer Gutmann-München steht zwar grundsätzlich auf dem Boden der Bremer Anträge, aber dem Deutschen Lehrerverein könne nicht zugemutet werden, sich ihre Anträge zu eigen zu machen. Diese Anträge wären zurzeit überhaupt nicht ausführbar. (Beifall.)

Es sind noch neunundzwanzig Redner zum Wort gemeldet. Die allgemeine Debatte wird geschlossen.

Lehrer Lütgemeier-Heiden (als Korreferent) legt dar, daß er

gewußt habe, daß er keine Mehrheit für sich habe. Es sei ihm Gewissenssache gewesen, hier die Ansicht einer Minderheit zu vertreten. Er glaube aber, daß alle deutschen Lehrer in der Liebe zur Jugend einig sind. (Beifall.)

Die Thesen des Referenten werden mit allen gegen etwa zehn Stimmen angenommen.

Oberlehrer Schubert-Augsburg schließt die Versammlung mit einem mit großem Beifall aufgenommenen Resümee der Verhandlungen. Er betont dabei, daß bei Behandlung der Lehrerinnenfrage die Dissonanz nicht durch den Referenten, sondern durch das Auftreten von Fräulein Helene Lange herbeigeführt worden sei. Der Gegensatz zwischen Lehrern und Lehrerinnen sei von den Regierungen und Stadtgemeinden dadurch herbeigeführt worden, daß man die Lehrer auf die entlegensten Dörfer schicke, die Lehrerinnen aber in den Städten anstelle. Bei einer Kritik der Bremer Ausführungen erheben die Hamburger und Bremer Delegierten Widerspruch und es kommt zu einer stürmischen Szene, die mit einer kurzen Erklärung von Lehrer Holzmeier beendet wird.

Am Nachmittag fand eine Reihe von Nebenversammlungen statt. Am Morgen vor der Hauptversammlung sprach Lehrer Tews-Berlin über die Aufgaben und Leistungen der deutschen Volksbildungsvereine.

Redner führte aus: Die Volksbildungsvereine wenden sich an das ganze Volk ohne Unterschied des Standes, der Partei und der Konfession. Sie wollen die Bildungsarbeit der Schule bei den Erwachsenen fortsetzen. Freilich sei es nicht möglich, bei den arbeitenden Klassen eine tiefere und reichere wissenschaftliche Bildung zu erzielen, aber gerade hier sei die Freude an geistigem Besitz eine um so innigere. Es gebe auch auf dem geistigen Gebiete viele „arme" Reiche und viele „reiche" Arme. Volksbildung sei nicht Halbbildung; Halbbildung finde sich auch in den gebildetsten Kreisen bei mangelhaften Anlagen und unzureichender Arbeitslust. Der Gefahr der Halbbildung im Volke müsse man durch eine sorgsame Methode begegnen. Nicht Vieles, nicht Fremdes, sondern wenig unter Anknüpfung an Bekanntes. Die Bildungsvereine dürften sich auf nüchterne Belehrung über Aeußeres und Nützliches nicht beschränken, das sei freilich das tägliche Brot, noch weniger aber bloße Kampforgane sein. Sie müssen dem Suchen und Ringen nach Wahrheit entgegenkommen, darum auch die Probleme behandeln, die die Wissenschaft beschäftigen. Sie sollen dem Volke einen Einblick in die Werkstätten der Gelehrten verschaffen, so daß die Wissenschaft dem Volke auch als Menschenarbeit erscheint. Das erzeugt Achtung vor der Wissenschaft. Die Bekanntschaft mit den Irrungen und Täuschungen, denen auch große Geister nicht entgehen, zerstört die Leichtgläubigkeit. Volksbildungsvereine dürfen nicht verflachen. Theologen müssen in der Wissenschaft stehen, das Wissen, aber mehr noch den Schüler lieben. Die Lehrmethode muß volkstümlich sein, das heißt, nicht oberflächlich und halb, sondern unter Berücksichtigung der vorhandenen Kenntnisse. Neben der Belehrung müsse auch die Unterhaltung Platz finden. Aber niemals dürfe der ernste Zweck zurücktreten. Das Wissen sei die Brücke, die das Volk mit den führenden Kreisen verbinde. Jeder

Nebenzweck müsse ausgeschaltet sein. Dann werde auch den Vereinen volles Vertrauen entgegengebracht werden.

Redner schildert nun die Wirksamkeit der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und begrüßt mit besonderer Freude die Begründung eines nord- und südbayerischen Verbandes.

Der Vortrag wurde beifällig aufgenommen.

Auf die Telegramme an den Kaiser und den Prinzregenten ist von beiden Monarchen ein herzliches Danktelegramm eingegangen.

Am Abend fand im großen Saale des Münchener Kindls ein Abschiedskommers statt mit den üblichen Reden und Toasten. Am folgenden Tage hatten die Vertreter noch eine längere geschäftliche Sitzung.

Der Allgemeine deutsche Lehrerinnenverein hielt am 7. Juni in den Prinzensälen des Café Luitpold die von Helene Lange auf dem Lehrertage angekündigte Protestversammlung ab. Die Versammlung war äußerst zahlreich besucht, nicht nur von Lehrerinnen, sondern auch von Lehrern. Den Vorsitz führte Helene Lange, die mitteilte, daß die Thesen des Hauptreferenten Laube-Chemnitz zwar nicht vom Lehrerverein angenommen seien, daß also die hiergegen beabsichtigte Protestkundgebung eigentlich in Wegfall kommen müßte, daß aber andererseits der Lehrertag die Lehrerinnen so wenig habe zu Worte kommen lassen, daß es durchaus angebracht sei, gegen die Injurien zu protestieren, die auf dem Lehrertag gegen die Lehrerinnen erhoben worden seien. Die Rednerin behandelte ausführlich die verschiedenen Ausführungen der verschiedenen Lehrer auf dem Lehrertag und wurde dabei durch lauten Beifall der Lehrerinnen unterstützt, während die anwesenden Lehrer wiederholt durch lebhafte Zwischenrufe ihren Gegenstandpunkt zu wahren suchten. Nachdem in der Diskussion eine ganze Reihe von Lehrerinnen das Wort genommen hatte, einigte man sich schließlich auf folgende Resolution:

1. In jedem Lehrkörper, und zwar sowohl an Mädchen- als auch an Knabenschulen, unterrichten männliche und weibliche Lehrkräfte in der Weise, daß der ausschlaggebende Einfluß bei der Knabenerziehung dem Manne, bei der Mädchenerziehung der Frau eingeräumt wird. 2. Bei gleicher Vorbildung und beruflicher Tüchtigkeit der Bewerber ist in den Knabenschulen dem Manne, in den Mädchenschulen der Frau der Vorzug bei der Besetzung leitender Stellungen zu geben. 3. Der Lehrerin ist eine Ausbildung zu gewähren, die der des Lehrers gleichmäßig ist. Auch auf die körperliche Ausbildung ist Gewicht zu legen. 4. Für die Besoldungsverhältnisse gilt der Grundsatz: gleicher Lohn für gleiche Arbeit.

Auf dem **34. deutschen Aerztetage** in Halle hielt Prof. Dr. A. Hartmann-Berlin einen Vortrag über Unterweisung und Erziehung der Schuljugend zur Gesundheitspflege. Redner ging im einzelnen die Verbesserungen durch, die mit der Einrichtung der Schulärzte erreicht wurden. Schulärzte gibt es jetzt fast in allen größeren Städten Deutschlands, wo sie noch nicht sind, geht man mit der Absicht um, sie anzustellen. Es gehört zwar zu den Obliegenheiten der Kreisärzte, die Schulen zu beauf-

sichtigen, doch sind sie nur alle fünf Jahre zur Vornahme einer Revision verpflichtet, auch hindert sie ihre sonstige amtliche Tätigkeit und die Notwendigkeit, sich Nebeneinnahmen zu verschaffen, sich ausreichend um die Schule zu kümmern. Die höheren Schulen haben sich bis jetzt dem Schularzt gegenüber ablehnend verhalten, dagegen hat der Pädagoge Professor Hartmann-Leipzig auf dem Oberlehrertag in Eisenach unter dem Beifall seiner Kollegen ausgeführt, daß die höheren Schulen nur gewinnen können, wenn sie sich die Mitarbeit der Aerzte sichern. Durch seine Tätigkeit in der Berliner städtischen Schuldeputation wurde es dem Vortragenden möglich, die Ventilation zu verbessern, für gesundheitsgemäße Schulbänke zu sorgen, schlecht gedruckte Schulbücher abzuschaffen, für Alkoholbekämpfung zu wirken und manches andere. Es genügt nun nicht, neue Einrichtungen zu schaffen, ihre Durchführung muß auch dauernd überwacht werden. Der Vortragende faßt seine Ausführungen in den Leitsätzen zusammen: „1. Unser Volk muß mit den Regeln der Gesundheitspflege bekannt gemacht und daran gewöhnt werden, gesundheitsgemäß zu leben und die heranwachsende Jugend gesundheitsgemäß zu erziehen. 2. Zu der Unterweisung in der Gesundheitspflege sind in erster Linie die Aerzte berufen, welche durch ihre Ausbildung und durch ihren Beruf die Gewähr dafür bieten, daß die Unterweisung eine zeckmäßige ist. 3. Außer der Belehrung, welche von Aerzten gelegentlich der Behandlung von Kranken gegeben werden kann, erweist sich zur Verbreitung der Grundregeln der Gesundheitspflege die Schule am geeignetsten. 4. Die an der Schule angestellten Aerzte haben, neben der Ueberwachung des Gesundheitszustandes der Kinder und der bezüglich der Gesundheit der Kinder in Betracht kommenden Einrichtungen der Schule, dafür Sorge zu tragen, daß die Kinder mit der Gesundheitspflege vertraut gemacht und mit Hilfe der Schule daran gewöhnt werden, gesundheitsgemäß zu leben. 5. Da der Arzt mit dem Schüler nicht in so enger und andauernder Berührung steht wie der Lehrer, müssen außer der direkten Unterweisung durch die Aerzte auch die Lehrer zu dieser Unterweisung herangezogen werden. 6. Nicht nur in den Städten an den Volksschulen, sondern auch auf dem Lande und an den höheren Schulen sind Aerzte als Berater für die gesundheitsgemäße Erziehung der Kinder den Lehrern beizugeben. 7. Ebenso ist es erforderlich, daß Aerzte den Provinzialschulkollegien, den Schuldeputationen und den Schulkonferenzen als Berater beigegeben werden. 8. Sowohl die Lehrer der Volksschule als die Lehrer der höheren Schulen müssen eine besondere Ausbildung in der Gesundheitspflege erhalten. 9. Den Lehrern ist zur Pflicht zu machen, bei jedem Unterrichtsstoffe, der hierzu geeignet erscheint, auf die Gesundheitspflege hinzuweisen und im Verkehr mit den Schülern und bei der Beaufsichtigung derselben darauf hinzuwirken, daß die Grundregeln der Gesundheitspflege von den Schülern beachtet werden. 10. Besonderer Unterricht über Gesundheitspflege ist hauptsächlich für die älteren Schüler der höheren Schulen und der Fortbildungsschulen erforderlich. Dieser Unterricht ist am zweckmäßigsten durch Aerzte zu erteilen." 11. (Antrag der Kurpfuscherei-Kommission): „Am geeigneten Orte ist auf den Schaden hinzuweisen, den das Kurpfuschertum der Gesamtheit und dem Vermögen des einzelnen sowie der Gesamtheit zufügt."

Dr. Cohn-Charlottenburg beantragte: „1. Die Unterweisung der Schuljugend in den Lehren der Gesundheitspflege muß durch die Schule geschehen. 2. Schulhaus und Schulbetrieb müssen den Anforderungen der modernen Schulhygiene entsprechen. 3. Den Schulkindern sollen durch die für alle Schulen anzustellenden Schulärzte bei Gelegenheit der Klassenbesuche kurze, leicht verständliche Vorträge über Gesundheitspflege gehalten werden; im Pubertätsalter ist dabei in angemessener Weise die sexuelle Hygiene zu behandeln. 4. Alle Lehrer müssen während ihrer Ausbildungszeit in der Gesundheitspflege unterrichtet werden. 5. Die Lehrer sollen die Schulkinder bei jeder Gelegenheit zur Beachtung der Regeln der Gesundheitspflege anhalten unter Berücksichtigung der von den Schulärzten gegebenen Unterweisungen." Schulten-Köln und Stephany-Mannheim halten den Arzt als für den Hygieneunterricht nicht geeignet, nur der Lehrer sei imstande, in der Schule zu unterrichten. Hiergegen wendet sich sehr scharf Kormann-Leipzig, der selbst seit vielen Jahren mit gutem Erfolge und in bester Harmonie mit den Lehrern an Schulen Hygiene unterrichtet. Dem Lehrer ist um so weniger der Unterricht in Gesundheitspflege zu übertragen, als viele Lehrer nach ihrer besten Ueberzeugung für Kurpfuschermethoden begeistert sind. Im übrigen verlangen ja gerade die Lehrer, daß, wer über eine Materie unterrichtet, sie auch verstehen müsse. Einige Stunden Seminarunterricht können aber nicht befähigen, dauernd über alle Einzelheiten der Gesundheitspflege auf dem Laufenden zu sein. — Zu einer Beschlußfassung über die vorliegenden Anträge kam es nicht. Sie wurden alle einer Kommission überwiesen, die nächstes Jahr Bericht erstatten soll. (Med. Reform.)

Italienische Schulzustände.

Im italienischen Parlament ist jüngst durch ärztliche Fachmänner die Notwendigkeit betont worden, nicht nur gegen die Malaria und die Pellagra, sondern auch gegen die noch zahlreichere Opfer fordernden Augenkrankheiten von Staatswegen vorzugehen. Nach neuen Erhebungen ist die Bindehautentzündung namentlich in einigen südlichen Landesteilen in erschreckendem Umsichgreifen, was, abgesehen von der gesundheitlichen Schädigung und dem traurigen Lose der zahlreichen Erblindenden gewaltige wirtschaftliche Nachteile mit sich bringt. Es ist soweit gekommen, daß in erheblichem Umfange der Schulbesuch leidet, die Militärtüchtigkeit beeinträchtigt wird und der Auswanderung sich Schwierigkeiten entgegenstellen, da den augenkranken Auswanderern — die vielfach ihre letzten Mittel für die Kosten der Ueberfahrt geopfert haben — in den Bestimmungshäfen die Landung versagt wird.

Angesichts des bekannten Elends, das in vielen Teilen Unteritaliens und der Inseln herrscht und der zum Teil darauf beruhenden traurigen hygienischen Zustände darf man sich über das Umsichgreifen ansteckender Krankheiten nicht allzusehr verwundern; augenscheinlich hat Italien es nur seinem günstigen Klima, dem weitreichenden Einflusse der Seeluft und besonders seiner Sonne zu verdanken, daß es von Krankheiten nicht noch mehr heimgesucht wird. Wie wenig von den Berufenen und Interessierten

bisher getan worden ist, um nur den allerdringendsten Anforderungen der Gesundheitslehre gerecht zu werden, lehrt ein gerade zur rechten Zeit kommender Bericht eines Mitgliedes des Obergesundheitsrates, Prof. Lustig, über die Zustände der Schulräumlichkeiten im Süden und auf den Inseln. Die Kammer hat vor einiger Zeit aus finanziellen Gründen die von sozialistischer Seite beantragte Verstaatlichung der Volksschulen abgelehnt. Wenn nach diesem Bericht die Regierung nicht wenigstens ihr Aufsichtsrecht benutzt, um die Gemeinden zur pflichtmäßigen Abstellung der krassesten gesundheitlichen Uebelstände abzuhalten, so wird man sagen müssen, daß sie an einem Verbrechen gegen die Volksgesundheit mitschuldig ist.

In Sardinien — um damit zu beginnen — erstrecken sich die Erhebungen auf 233 Schulgebäude mit 709 Klassenzimmern. Nur 31 von diesen Gebäuden — wenig mehr als ein Siebentel — sind eigens für Schulzwecke errichtet worden; 107 sind gemietete Räume, die in keiner Weise für die Schulzwecke passend gemacht sind. Aber auch unter den 31 „entsprechen nur sehr wenige den elementarsten gesundheitlichen Anforderungen und den vorgeschriebenen Bedingungen, ja einige sind in geradezu beklagenswertem Zustande." Die anderen sind „durchweg unanständig, teilweise fensterlos (!), nur mit einer direkt auf die Straße gehenden Tür, in unmittelbarer Nachbarschaft von Schenken, Ställen, Düngerhaufen, Schlachthäusern oder anderen der Gesundheit nachteiligen oder für eine Schule wenig angemessenen Orten. Vom gesundheitlichen Standpunkte möchte man es demnach beinahe als einen Vorteil für Sardinien bezeichnen, daß mindestens ein Drittel der Schulpflichtigen nicht in der Schule erscheint und die Zahl der Analphabeten in der Provinz Sassari 63,57, in Cagliari 71,42 v. H. der über sechs Jahre alten Bevölkerung beträgt.

Mehr als die Hälfte aller Schulen ist ungesund und unruhig; 84 sind „feucht im höchsten Grade", was Erkältungskrankheiten, Rheumatismus u. ä. hervorruft, in manchen läßt das Dach den Regen, die Mauer die Feuchtigkeit durch, manche liegen unter dem Straßenniveau. Mit Ausnahme von 74 werden alle Schulgebäude noch anderweitig bewohnt. 95 v. H. der Klassenräume haben keinen besonderen Raum zum Ablegen der Kleidungsstücke, 90 v. H. ermangeln des Trink- und Waschwassers, 70 v. H. der Bedürfnisanstalt! Nur 31 Schulen besitzen einen Hofraum, nur 7 einen Turnplatz — obwohl das Turnen zu den obligatorischen Unterrichtsgegenständen gehört! In der Provinz Sassari haben 47 v. H. der Schulzimmer nicht den vorgeschriebenen Luftraum; in vielen ist die Luft mangels jeder Ventilation aufs äußerste verdorben. Ueber 90 v. H. müssen als unzulänglich betrachtet werden" . . . „Von Heizung keine Spur; die Reinigung läßt viel zu wünschen übrig, weil es an Wasser und an Bedienung fehlt." 77 v. H. der Klassen haben ungeeignete Bänke, so daß sie der körperlichen Entwicklung nachteilig sowie Ursache zu fehlerhafter Körperhaltung und zur Kurzsichtigkeit werden. Sehr groß ist nach dem Prof. Lustig die Ansteckungsgefahr in diesen Schulen, in denen schwindsüchtige, mit Lupus und mit Bindehautentzündungen behaftete Schüler verkehren. Die letztgenannte Krankheit ist in 30 Schulen festgestellt worden; in einer hat sie 40 v. H. der Schüler ergriffen, ohne daß man Vorkehrungen dagegen getroffen hat.

In der Provinz Palermo hat sich die Untersuchung auf 158 Klassenzimmer mit 7191 Schülern erstreckt. Auch hier herrschen Augenkrankheiten ansteckender Art. „Die Reinlichkeit läßt überall zu wünschen übrig, 109 Klassenzimmer sind gesundheitlich ganz schlecht zu nennen." 56 v. H. sind ohne Wasser, 96 v. H. ohne Garderobe und ohne Bedürfnisorte! Auf dem südlichen Festlande sieht es nicht viel besser aus. Ueberall ein hoher Prozentsatz von Analphabeten, keinerlei ärztliche Schulaufsicht, ungeeignete Schulbänke, unzureichende schlecht gelüftete Klassenzimmer, üble Lage der Schulen, Mangel an Höfen und Garderoberäumen. In der Provinz Teramo können drei Viertel der Bevölkerung (im Alter von über 6 Jahren!) nicht lesen und schreiben. Ein Drittel der schulpflichtigen Kinder bleibt ganz ohne Unterricht. Nur 6 v. H. der Schulgebäude sind eigens für diesen Zweck errichtet; nur 16 v. H. der Schulzimmer besitzen die vorgeschriebene Größe, fast alle sind voll Staub und gesundheitsschädlich; 61 v. H. haben kein Wasser, 70 v. H. keinen Schuldiener und deshalb zumeist keine Reinigung, 91 v. H. ungeeignete Bänke. „Im Winter finden sich hustende Kinder in allen Schulen, desgleichen tuberkulose und in vielen auch augenkranke, ohne daß sich jemand darum kümmert." — In der Provinz Caserta sind „65 v. H. der Schulzimmer absolut ungeeignet; die übrigen sind nur ziemlich genügend, denn sie sind schmutzig und schlecht beleuchtet."

Für einen Staat, der in diesem Augenblicke sich seiner günstigen Finanzlage rühmt, sind derartige Zustände — gelinde ausgedrückt — kein Ruhmestitel. Wird man die unerläßlichen Maßregeln hinausschieben, bis die Zurückweisung der die öffentliche Gesundheit bedrohenden italienischen Auswanderer und die Aufwendungen für die Erkrankten einen empfindlichen Umfang annehmen — wie man mit den Bemühungen um Verminderung der Analphabeten gewartet hat, bis diese in Nordamerika keine Zulassung mehr fanden? (Voss. Zeitung.)

Der Vortragende Rat im Kultusministerium, Geheimer Regierungsrat Dr. Karl Jansen, unterzieht die Vorschläge der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte zur **Reform des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts** in der „Monatsschrift für höhere Schulen" einer eingehenden Erörterung. Im allgemeinen erklärt er, daß sich trotz der sorgfältigen Arbeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft ganz erhebliche Schwierigkeiten der Durchführung ihrer Vorschläge entgegenstellen, Schwierigkeiten, die in dem historisch gewordenen Organismus der höheren Lehranstalten begründet sind, und denen gegenüber etwaige pekuniäre Hemmnisse und solche, die aus dem zeitweiligen Mangel an genügend vorgebildeten Lehrkräften sich ergeben, eine untergeordnete Rolle spielen. Auf der anderen Seite dürfe es aber auch als eine erfreuliche Tatsache hingestellt werden, daß die Erkenntnis der Anforderungen, welche die Gegenwart an den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb stellt, immer weitere Kreise durchdringt, und daß bereits an einer großen Zahl von Anstalten dieser Unterricht sich mit den modernen Ideen durchsetzt hat. Abgesehen davon, daß bei dem zoologischen und botanischen

Unterricht den spezifisch biologischen Gesichtspunkten doch schon mancherorts Rechnung getragen wird, ist für eingehendere Beobachtungen an nicht wenigen Schulen durch Schaukästen, Terrarien, Aquarien, Versuchsbeete, Schulgärten und ähnliches Fürsorge getroffen. Chemische Uebungen sind bei den Oberrealschulen verbindlich, bei vielen Realgymnasien bestehen sie als wahlfrei. Auch physikalische Schülerübungen gibt es hier und da, und soweit es bis jetzt beurteilt werden kann, herrscht bei vielen, vielleicht sogar bei der Mehrzahl der betreffenden Lehrer der beste Wille, sie einzuführen, sobald durch Beseitigung gewisser Hindernisse der Weg dafür frei gemacht sein wird. Ueber alle diese Dinge wird eine Rundfrage, die vor einiger Zeit an alle neunklassigen Schulen des preußischen Staates ergangen ist, deren Beantwortung aber noch nicht aus allen Provinzen vorliegt, den gewünschten Aufschluß geben. Was die freiere Gestaltung des Unterrichts in den Oberklassen anlangt, so würde es auch nach Geheimrat Jansens Meinung den Charakter des Gymnasiums nicht in Frage stellen, wenn einzelnen zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien hinneigenden Schülern unter angemessener Befreiung vom sprachlichen Unterricht eine besondere Pflege ihrer Sonderart zuteil würde; im Gegenteil, es würde dann der andere Teil der Schüler mit um so größerem Nachdrucke den altsprachlichen Studien sich hingeben können. Namentlich kleineren Städten, in denen es nur eine einzige Anstalt gibt, würde dieses Verfahren unter Umständen von großem Nutzen sein. Bekannt ist, daß an den Gymnasien in Straßburg und Elbing, an jedem in besonderer Weise, Versuche nach dieser Richtung im Gange sind. Aber auch bei Realgymnasien ist ähnliches denkbar, und bei ihnen vielleicht um so erwünschter, als die freiere Gestaltung des Prima-Unterrichts dazu beitragen kann, der in der Natur des realgymnasialen Lehrplans liegenden Gefahr der Zersplitterung einen gewissen Damm entgegenzustellen. Die Realgymnasien in Elberfeld und Essen haben seit Ostern dieses Jahres in der Unterprima mit solchen Versuchen begonnen.

So fehlt es also an Ansätzen zu einer zeitgemäßen Gestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht. Ob freilich die von der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte und ihrer Unterrichtskommission gesteckten Ziele jemals erreicht werden können, das — so führt Geheimrat Jansen aus — sei eine Frage, die sich zurzeit nicht entscheiden lasse. Jedenfalls haben sie das Gute, die Augen weiter Kreise auf den Gegenstand hingelenkt zu haben, und es werde eine heilsame Wirkung im Unterrichtsbetriebe nicht ausbleiben.

Gesellschaft für experimentelle Psychologie.

In der Angelegenheit des III. Kongresses für experimentelle Psychologie, den die Gesellschaft für experimentelle Psychologie für die Zeit vom 22. bis 25. April 1908 in die Wege geleitet hat, erlaube ich mir folgendes mitzuteilen.

Der Kongreß findet in Frankfurt a. M. in den Räumen der Akademie statt.

Der Besuch des Kongresses ist außer den Mitgliedern der Gesellschaft allen anerkannten Männern der Wissenschaft als Teilnehmern gestattet. Die zu entrichtende Gebühr beträgt für Nichtmitglieder der oben genannten Gesellschaft 10 Mk. Außerdem ist vom Vorstand die Ausgabe von Hörerkarten genehmigt worden; der Preis derselben beträgt 20 Mk.; für Lehrer und Lehrerinnen, für immatrikulierte Studenten und Studentinnen 10 Mk. Die Damen der Mitglieder können den Kongreß ohne Entrichtung von besonderen Gebühren besuchen.

Mit dem Kongreß wird eine den Bedürfnissen und Interessen der Zusammenkunft entsprechende Ausstellung von psychologischen Apparaten verbunden sein.

Während des Kongresses steht dessen Besuchern die gleichfalls im Akademiegebäude befindliche Bibliothek des Seminars für Philosophie und Pädagogik sowie des Psychologischen Institutes zur Verfügung. Außerdem können die Freiherrlich Carl von Rothschildsche öffentliche Bibliothek in Frankfurt sofort und die Universitätsbibliothek in Würzburg auf telegraphisches Ersuchen in kürzester Zeit weitgehenden Anforderungen gerecht werden.

Zur Vorbereitung des Kongresses ist ein Lokalkomitee zusammengetreten. Die Mitglieder desselben sind folgende Frankfurter Herren:

Dr. med. Franz Adickes, Oberbürgermeister. — Dr. phil. Christian W. Berghoeffer, Direktor der Freiherrlich Carl von Rothschildschen öffentlichen Bibliothek. — Theodor Curti, Direktor der Frankfurter Zeitung. — Dr. phil. Carl Déguisne, Dozent am physikalischen Verein. — Dr. phil. Franz Dörr, Direktor der Liebig-Realschule. — Professor Dr. Ludwig Edinger, Direktor des neurologischen Institutes. — Dr. phil. Bruno Eggert, Oberlehrer. — Professor Dr. phil. Martin Freund, Rektor der Akademie. — Franz Herber, Stadtschulinspektor. — Adam Linker, Stadtschulinspektor. — Dr. Wilhelm Lüngen, Stadtschulrat. — Dr. Karl Marbe, Professor der Philosophie an der Akademie. — Dr. Wilhelm Merton. — Dr. phil. Heinrich Morf, Professor der romanischen Sprachen an der Akademie. — Professor Dr. phil. Ludwig Pohle, Prorektor der Akademie. — Dr. phil. Ferdinand Reinhold, Direktor der Viktoria-Schule. — Dr. med. et phil. Otto Schultze, Assistent am Seminar für Philosophie und Pädagogik und am psychologischen Institut der Akademie. — Professor Dr. med. Alb. Sippel. — Dr. phil. Ernst Teichmann, Redakteur an der Frankfurter Zeitung. — Professor Dr. phil. Andreas Voigt, Sekretär des Großen Rates der Akademie. — Dr. phil. Julius Ziehen, Stadtrat.

Innerhalb dieses Lokalkomitees hat sich zur Vereinfachung des Geschäftsganges der laufenden Arbeiten ein Organisationskomitee gebildet; ihm gehören außer mir die Herren Dr. Schultze und Dr. Teichmann an. Die Aufgaben des Schriftführers und Kassierers hat Herr Dr. Schultze übernommen. Anmeldungen und Zuschriften bitte ich an ihn zu senden; Geldsendungen jedoch wolle man an die Diskontogesellschaft in Frankfurt a. M. einsenden, und zwar mit dem ausdrücklichen Bemerken, daß das Geld für das Konto des psychologischen Kongresses bestimmt ist.

Weitere Mitteilungen und ein ausführliches Programm werden später rechtzeitig vom Organisationskomitee verschickt werden.

Dr. phil. Karl Marbe,
Professor der Philosophie an der Akademie.

Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung.

Wir erhielten seinerzeit folgende Zuschrift, der wir erst heute einen Platz einräumen können. Das Institut ist ins Leben getreten und hat eine Reihe großzügiger Arbeiten begonnen.

Berlin W. 50, Aschaffenburgerstr. 27.
Ende September 1906.

Der Vorstand der „Gesellschaft für experimentelle Psychologie" hat beschlossen, ein „Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung" ins Leben zu rufen, welches am 1. Oktober 1906 eröffnet wird.

Das Institut hat nicht den Charakter eines psychologischen Laboratoriums, tritt also nicht in Konkurrenz zu den bestehenden psychologischen Instituten; es soll vielmehr als Zentralstelle für die Organisation gemeinschaftlicher Untersuchungen und für die Anlage psychologischer Sammlungen dienen. Es will nicht nur die Fachpsychologen untereinander, sondern auch diese mit den Vertretern der mannigfachen Anwendungsgebiete zu systematischer Arbeitsgemeinschaft verbinden.

Ueber Ziele und Betriebsweise des Instituts erlauben sich die Unterzeichneten, die im Auftrage des von dem Vorstande der Gesellschaft gewählten Ausschusses die unmittelbare Verwaltung der Geschäfte des Instituts übernehmen werden, folgendes mitzuteilen.

I. Aufgaben des Instituts.

Neben der stillen Forscher- und Laboratoriumsarbeit der reinen Psychologie, für welche die Analyse der Bewußtseinserscheinungen und die Feststellung psychischer Gesetzmäßigkeiten Selbstzweck ist, beginnt sich seit einigen Jahren eine Forschungsweise von sehr abweichender Tendenz und Methode geltend zu machen.

Die Absicht geht auf Gewinnung solcher psychologischer Ergebnisse, die auf andere Gebiete des Lebens und des Wissens Anwendung gestatten, auf die der Erziehung und des Unterrichts, der Rechtspflege, der Psychiatrie und Psychopathologie einerseits, andererseits auf eine Reihe theoretisscher Disziplinen, wie Sprachwissenschaft, Erkenntnistheorie, Ethik, Aesthetik usw.

Dem Verfahren nach muß die angewandte Psychologie in ganz anderem Maße als die reine Psychologie sammelnd vorgehen. Da sie die Fülle der seelischen Differenzierungen, Entwicklungsformen und Umweltbedingungen berücksichtigen muß, bedarf sie zu ihren Schlüssen eines umfangreichen

Massenmaterials. Ferner darf sie nicht, wie die reine Psychologie, das Studium der künstlich vereinfachten elementaren Bewußtseinserscheinungen bevorzugen, sondern sie muß, durch Einbeziehung der komplexen Seelenphänomene und Fähigkeiten, eine größere Lebensnähe ihrer Ergebnisse erstreben.

Bei der Durchführung dieser Forderungen erhoben sich aber Schwierigkeiten, welche den Erfolg dieses so aussichtsreichen Forschungsgebietes teilweise ernsthaft bedrohten.

Die erste Schwierigkeit bestand darin, das Postulat der größeren Lebensnähe mit demjenigen Grade wissenschaftlicher Exaktheit zu verbinden, der eine einwandfreie Verwertung der Ergebnisse rechtfertigt. Hier wird z. T. erst eine, den besonderen Aufgaben angepaßte, Methodik ausgearbeitet werden müssen.

Sodann aber führt das Verlangen, Massenmaterial zu schaffen, leicht zu einem rein extensiven Betrieb, der sich auf Kosten der Intensität mit der schnellen Anhäufung und der Verrechnung recht großer Materialmengen begnügt (hierher gehören nicht wenige der im Auslande sehr verbreiteten Fragebogenerhebungen) Verzichtet aber der Forscher — wie meist in der deutschen Wissenschaft — auf so fragwürdigen Untersuchungsstoff, dann vermag er als einzelner eben nur an einer kleinen Zahl von Versuchs- und Beobachtungspersonen fragmentarische Arbeit zu leisten.

Diese Mißstände haben in den letzten Jahren schon mehrfach dazu geführt, daß die Forderung einer Organisation psychologischer Arbeitsgemeinschaft erhoben wurde. Für Einzelprobleme ist sie auch bereits hier und da verwirklicht worden, und einige Laboratorien haben sich auch schon die Pflege eines besonderen Anwendungsgebietes (namentlich der experimentellen Pädagogik) zur Aufgabe gemacht. Aber alle diese Unternehmungen sind, so dankenswert sie sein mögen, von der privaten Initiative des einzelnen Forschers abhängig; die bedauerliche Zersplitterung der Kräfte ist nicht beseitigt; die Forderung des einwandfrei gewonnenen und verarbeiteten Massenmaterials harrt noch immer der Erfüllung.

So ergibt sich die Notwendigkeit einer dauernden Organisation, welche für die Probleme der angewandten Psychologie die Arbeitsgemeinschaft der Interessenten herbei- und durchzuführen und das Verfahren der Sammelforschung methodisch auszubauen hätte.

Ein Bedenken sei schon im voraus beseitigt. Bei der Heterogeneität der verschiedenen oben aufgezählten Anwendungsgebiete kann es zweifelhaft erscheinen, ob ihre gemeinsame Unterstellung unter eine Zentrale zweckmäßig und ob nicht Sonderinstitute für pädagogische Psychologie, für forensische Psychologie usw. empfehlenswerter wären. Demgegenüber muß hervorgehoben werden, daß die angewandte Psychologie in vielen Beziehungen eine wirkliche Forschungseinheit darstellt. Gemeinsam sind den mannigfachen Anwendungsgebieten zunächst gewisse methodologische Besonderheiten, die eine Zentralisation der Bearbeitung wünschenswert machen: die Forderungen des Massenmaterials, des sammelnden und statistischen Verfahrens, der größeren Lebensnähe, der höheren Komplexion der zu untersuchenden Phänomene. Sodann aber haben sie auch sachlich so viele Probleme gemeinsam, daß ihre Trennung unzweckmäßig wäre; ja, es gibt

Fragen, bei deren Untersuchung man noch gar nicht übersehen kann, nach wie vielen Richtungen sich die Anwendbarkeit der Ergebnisse erstrecken wird. So sind Ermüdungsmessungen, Intelligenzprüfungen, Gedächtnisforschungen für den Pädagogen ebenso wichtig wie für den Psychiater. Die Aussage ist nicht nur ein Problem der forensischen, sondern auch der pädagogischen und pathologischen Psychologie, sogar auch der Geschichtswissenschaft. Vor allem aber ist es das weite Gebiet der seelischen Entwicklung (Psychogenesis), auf dem sich die Kindespsychologen und Pädagogen mit Vertretern der Kulturwissenschaften: Historikern, Linguisten, Kunstwissenschaftlern usw. treffen. Hier bestehen also Aufgaben, die nur ein die ganze Psychologie umfassendes Institut zu lösen vermag.

II. Betrieb des Institutes.

Den Aufgaben des Instituts (dessen Tätigkeit durch private Mittel für längere Zeit sichergestellt ist) dienen folgende Einrichtungen:

1. Kommissionen.

Für jedes zu bearbeitende Spezialthema wird vom Ausschuß eine Kommission gebildet, die ihrerseits wieder Hilfskräfte zur Durchführung ihrer Untersuchungen heranzieht. Auch Nichtmitglieder der Gesellschaft können einer Kommission angehören oder als Hilfskräfte fungieren.

Die Kommissionen beraten und beschließen über:

a) die zu wählende Methode,

b) Umfang, Zeit, Orte, Material der Untersuchung,

c) die heranzuziehenden Hilfskräfte,

d) die Art der statistischen Verarbeitung,

e) die Art und Herausgabe der Publikation.

Ihre Beschlüsse unterliegen der Genehmigung durch den Ausschuß.

2. Sammelarchiv und Bibliothek.

Das Sammelarchiv ist bestimmt:

a) für die vom Institut selbst zu veranstaltenden Sammlungen, die sich auf bestimmte psychische Aeußerungen und Leistungen beziehen,

b) als Depot von psychologischen Gelegenheits- und Rohmaterialien (Tabellen, Protokollen, kasuistischen Beobachtungen usw.), welche der einzelne Forscher nicht zu verwerten gedenkt oder schon verwertet hat, und nun weiter zur Benutzung zur Verfügung stellt.

c) Dem Sammelarchiv soll eine Bibliothek angegliedert werden, welche die sehr zersplitterte Literatur zur angewandten Psychologie in ihren Haupterscheinungen umfaßt.

Die Materialien des Sammelarchivs und der Bibliothek können gegen eine Gebühr im Institut benutzt und z. T. auch nach auswärts entliehen werden.

3. Uebernahme fremder Materialien.

Das Institut übernimmt in gewissen (vom Ausschuß zu genehmigenden) Fällen gegen eine Gebühr die rechnerische Verarbeitung übersandter Protokolle und überläßt die Resultate dieser Verarbeitung dem Autor zur Verwertung.

Das Institut befindet sich in Berlin-Wilmersdorf, Aschaffenburgerstr. 27 (dicht am Pragerplatz), Gartenhaus 4 Treppen.

Als reguläre Arbeitszeit gelten wochentäglich die Stunden von 9 bis 2 Uhr. Außerdem findet Sonnabend nachmittag von 6—7 Uhr Sprechstunde des Sekretärs statt.

Organ des Instituts ist die vom Jahre 1907 ab erscheinende Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung", herausgegeben von William Stern und Otto Lipmann.

Für den Arbeitsplan der ersten Zeit sind, vorbehaltlich der Genehmigung durch den Gesamtausschuß, folgende Themen in Aussicht genommen:

1. Entwicklung des Sprechens und Denkens in den ersten Lebensjahren des Kindes (nebst Berücksichtigung völkerpsychologischer Parallelen).
2. Die Aussage in ihrer
   a) forensischen,
   b) pädagogischen Bedeutung.
3. Intelligenzprüfung.
4. Eigenart und Entwicklung der hypernormalen Begabungen.
5. Anschauungstypen.

Sammlungen sollen zunächst angelegt werden über:

1. Kinderzeichnungen und andere kindliche Kunstbetätigungen,
2. kindliche Sprachentwicklungen, Sprachschätze und besondere Sprachphänomene,
3. hypernormale Begabungen.

Es ergeht hierdurch an die Psychologen und die Vertreter der Anwendungsfächer die Bitte, das Institut in seinen wissenschaftlichen Bestrebungen zu unterstützen, und zwar durch Mitwirkung an den Kommissionsarbeiten, durch Förderung der Sammlungen und der Bibliothek, durch Anregung und Vorschläge, die sich auf Probleme der angewandten Psychologie und psychologischen Sammelforschung beziehen.

Privatdoz. Dr. William Stern, Breslau V, Brandenburgerstr. 54.
Dr. Otto Lipmann, Berlin W. 50, Pragerstr. 23.

Petition

an den Herrn Minister der geistlichen pp. Angelegenheiten betr. Unterrichtszeit und häusliche Arbeiten an den höheren Schulen.

Berlin, im Oktober 1906.

An den Herrn Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten in Berlin.

Ew. Exzellenz bitten die gehorsamst unterzeichneten preußischen Mitglieder des Deutschen Hauptkomitees zur Vorbereitung des 2. Internat. Schulhygiene-Kongresses (London 1907), denen die in beiliegender Liste Genannten sich anschließen,*) die nachstehenden Vorschläge in betreff der

*) Weitere Zustimmungen nimmt Prof. Viëtor in Marburg entgegen.

Unterrichtszeit und der häuslichen Arbeiten an den höheren Schulen wenigstens für ausgedehntere Versuche in geneigte Erwägung zu ziehen.

1. Verlegung des gesamten verbindlichen Unterrichts auf den Vormittag bei Einführung der „Kurzstunde" von 45 oder 40 Minuten.

2. Ermäßigung der häuslichen Arbeiten durch Verzicht auf schriftliche Hausaufgaben in den Unter- und Mittelklassen und durch deren Einschränkung in den Oberklassen.

3. Einführung eines Spielnachmittags mit Erlaß der häuslichen Arbeiten für den folgenden Tag.

Zur Begründung erlauben wir uns das Folgende hinzuzufügen.

Zu 1. — Die Zahl der Unterrichtsfächer und Unterrichtsstunden ist so groß, daß allein durch die verbindlichen Fächer einschl. des Turnens und des Chorsingens die bei ungeteiltem Unterricht verfügbare Vormittagszeit von wöchentlich 30 Stunden um wöchentlich 5—6 Stunden überschritten wird. Die Heranziehung des Nachmittags für diesen Ueberschuß beeinträchtigt wiederum die für die wahlfreien Fächer nötige Zeit und bringt insbesondere in größeren Städten andere Mißstände mit sich. Eine Verminderung der Fächer- und Stundenzahl ist auf die Dauer kaum zu umgehen, ließe sich jedoch ohne tiefgreifende Veränderungen der Lehrpläne nicht durchführen. Ein näher liegendes Mittel zur Abhilfe bietet sich in der sog. Kurzstunde, über deren günstige Erfolge in der Beilage zum 38. Jahresbericht des Realgymnasiums mit Gymnasialabteilung zu Karlsruhe (1906) Genaueres zu finden ist. In Stockholm wird in Kurzstunden zu je 45 Minuten mit drei Pausen zu je 15 und einer zu 30 Minuten von 8—1 Uhr unterrichtet. Der noch kürzere 40 Minuten-Betrieb hat sich am Gymnasium zu Winterthur so gut bewährt, daß der Schulrat nach 1½jähriger Erfahrung auf einstimmigen Wunsch der Lehrerschaft am 19. Januar d. J. gleichfalls einstimmig beschlossen hat, der Gemeindeversammlung Winterthur die endgültige Einführung des 40 Minuten-Betriebes zu empfehlen. Als Vorzüge werden geringere Ermüdung, größere und gleichmäßigere Aufmerksamkeit und Sammlung, erhöhte Leistungsfähigkeit und größere geistige Frische, zumal in der fünften Vormittagsstunde (d. h. Kurzstunde), genannt. Bei dieser Einrichtung ist es möglich in der Zeit von 8—12 Uhr fünf Kurzstunden mit Pausen von durchschnittlich 10 Minuten zu erteilen. Es würde somit einerseits der namentlich in Großstädten lästige frühe Beginn um 7 Uhr im Sommer vermieden, andererseits das Ende des verbindlichen Unterrichts einschl. des Turnens und Singens in den Unterklassen bis 12 Uhr mittags, in den Mittel- und Oberklassen mit Benutzung der fünften Zeitstunde (12.10—12.50) noch vor 1 Uhr herbeigeführt. Daß bei geringerem als dem jetzigen Zeitaufwand die vorgeschriebenen Lehrziele zu erreichen sind, beweist übrigens auch der Umstand, daß die Zahl der wöchentlichen Vollstunden aller Klassen in den bayerischen Gymnasien (246) um etwa 50 hinter der der preußischen (295) zurückbleibt.

Zu 2. — Bei der heutigen Verteilung des Unterrichts sind auch die Nachmittage durch verbindliche und wahlfreie Stunden dermaßen in Anspruch genommen, daß der Schüler oft erst um 5 oder 6 Uhr die Schule verläßt. Nach Abzug der für Schulwege und Mahlzeiten, Erholung und Selbstbetätigung erforderlichen Zeit bleiben im allgemeinen nur die Abendstunden für die

häuslichen Arbeiten übrig. Dies muß bei dem frühen Beginn des Unterrichts am Vormittag um so eher zur Ueberanstrengung durch Verkürzung des Schlafes führen, je mehr der Schüler der freilich nur allzu gewöhnlichen Anwendung täuschender Mittel bei der Anfertigung seiner häuslichen Arbeiten widerstrebt. Gerade der gewissenhafte Schüler läuft daher Gefahr, weniger vollendete häusliche Arbeiten aufzuweisen und im Unterricht in Frische und Leistungsfähigkeit zurückzustehen. Schon aus den angedeuteten Mißständen ergibt sich, daß auch durch Umfragen bei den Schülern die Einhaltung der vorgeschriebenen Maximalzeit bei den häuslichen Arbeiten nicht gewährleistet, und daß die Erziehung zum selbständigen Arbeiten durch die Hausaufgaben in der Mehrzahl der Fälle nicht erreicht wird. Es erscheint daher wünschenswert, ohne etwaige Vermehrung des Memorierstoffes in den Unter- und Mittelklassen auf schriftliche Hausarbeiten ganz zu verzichten und in den Oberklassen in mäßigem Umfange nur solche zuzulassen (freie Wiedergaben, Aufsätze usw.), deren Lösung die individuelle Betätigung des Schülers mit einiger Sicherheit erkennen läßt.

Zu 3. — Es ist zu wünschen, daß die Schule den Zusammenhang mit der Pflege von Spiel und Sport, die zum Turnen mehr und mehr ergänzend hinzutritt, nicht verliere. Als das geeignetste Mittel erscheint die Verallgemeinerung des Spielnachmittags, wie er an manchen Schulen bereits eingeführt ist, mit Erlaß der häuslichen Arbeiten für den folgenden Tag. Die zweistündige Spielzeit könnte auf die späten Nachmittagsstunden (5—7 oder 6—8 Uhr) verlegt werden.

Die gehorsamst Unterzeichneten versprechen sich von der Erfüllung ihrer Wünsche einen wichtigen Fortschritt zugunsten der körperlichen, geistigen und sittlichen Entwicklung unserer Jugend.

Prof. Dr. med. Baginsky, Vorsitzender des Berliner Vereins für Schulgesundheitspflege, Berlin. Delius, Geh. Ober-Baurat, 2. Vorsitzender des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, Berlin. — Realschuldirektor F. Dörr, Frankfurt a. M.-Bockenheim. — Prof. Dr. phil. R. Eickhoff, Mitglied des Deutschen Reichstages und des Preuß. Hauses der Abgeordneten, Remscheid. — Geh. Medizinalrat Dr. med. E. von Esmarch, Professor der Hygiene, Göttingen. — Geh. Medizinalrat Dr. med. Albert Eulenburg, Professor der Neurologie, Berlin. — Prof. Dr. med. Arthur Hartmann, Ohrenarzt, Berlin. — Oberbürgermeister Müller, Mitglied des Preuß. Herrenhauses, Kassel. — Sanitätsrat Prof. Dr. med. F. A. Schmidt, Bonn. — Dr. med. H. Selter, Privatdozent der Hygiene, Bonn. — Dr. phil. Wilhelm Viëtor, Professor der englischen Philologie, Marburg. — Regierungs- und Geh. Medizinalrat Dr. med. R. Wehmer, stellvertretender Vorsitzender des Berliner Vereins für Schulgesundheitspflege und Vorsitzender des Deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege, Berlin. — Stadtschulrat Dr. phil. Wehrhahn, 3. Vorsitzender des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, Hannover. (Auch der mittlerweile verstorbene Geh. Medizinalrat Dr. med. et phil. Herm. Cohn, Professor der Augenheilkunde, Breslau, hatte s. Z. seine Zustimmung erklärt.)

Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chaussee 6, u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H., Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Pasche-Berlin. — Druck: Pass & Garleb G. m. b. H., Berlin W. 57, Bülowstr. 66.

Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang X. Berlin, März 1908. Heft 6.

Die forensische Bedeutung der modernen Forschungen über die Aussagepsychologie.[1]

Von
ALBERT MOLL.

(Vortrag, gehalten in der Freien gerichtsärztlichen Vereinigung am 16. Januar 1908.)

Die modernen Forschungen über die Aussagepsychologie sind dadurch ausgezeichnet, daß die Methoden der modernen Psychologie hier Verwertung gefunden haben, daß sie in größerem Maßstab vorgenommen sind, und daß sie erheblich mehr ins einzelne gehen, als es jemals vorher der Fall war. Es wäre aber ein Irrtum, die Aussagepsychologie selbst als ein vollständig neues Gebiet zu betrachten, dessen Bedeutung erst in neuerer Zeit bekannt geworden wäre. Wahrscheinlich ist vielmehr der Gegenstand, seitdem Menschen miteinander verkehren, besonders aber, seitdem eine geordnete Rechtspflege besteht, wenn auch nicht immer in dem notwendigen Grade, berücksichtigt worden. Viele Beweise für diese Auffassung findet man in alten Rechtsbüchern. Wie wenig neu

[1]) Anm. d. Red.: Dieser Aufsatz erscheint mit Genehmigung des Verfassers und des Herausgebers zu gleicher Zeit in der Aerztlichen Sachverständigen-Zeitschrift.

die Berücksichtigung der Zeugenpsychologie ist, möge eine historische Ausgrabung Löfflers zeigen, wonach schon Ulpian, ein Rechtslehrer, der um 200 nach Christus lebte, mit aller Klarheit und Präzision Suggestivfragen ausgeschlossen haben wollte: „Qui quaestionem habiturus est, non debet specialiter interrogare, an Lucius Titius homicidium fecerit, sed generaliter, quis id fecerit: alterum enim magis suggerentis quam inquirentis videtur; et ita Divus Trajanus rescripsit." Dieser Grundsatz ist später auch in einigen Artikeln der Carolina aufgenommen worden. Auch in andern Gesetzbüchern ist die Zeugenpsychologie berücksichtigt worden. Hierher gehört z. B. unsere Strafprozeßordnung, wo § 68 bestimmt: „Der Zeuge ist zu veranlassen, dasjenige, was ihm von dem Gegenstande seiner Vernehmung bekannt ist, im Zusammenhange anzugeben ...... zur Aufklärung und zur Vervollständigung der Aussage sind nötigenfalls weitere Fragen zu stellen." Ich werde später ausführen, daß diese Bestimmung, die den Unterschied zwischen dem spontanen Bericht und dem Verhör berücksichtigt, einen wichtigen psychologischen Grund hat. Freilich entstammen diese und ähnliche Gesetzesbestimmungen der reinen Erfahrung, während in neuerer Zeit das Experiment einen großen Teil des Arbeitsgebietes beherrscht.

Immerhin sind auch die Experimente über die Aussagepsychologie nicht etwas ganz neues. Ich erwähne, daß im Anschluß an das Studium des Hypnotismus und der Suggestion schon vor mehreren Jahrzehnten solche Versuche gemacht wurden. So hat der Nanziger Bernheim schon 1886 in seinem Buch über die Suggestion einzelne derartige Experimente veröffentlicht, zu denen er gerade durch den Prozeß von Tisza-Eszlár angeregt wurde. Er und Liégeois fanden damals schon, daß man manchem ganz komplizierte Szenen auch ohne Einleitung der Hypnose als erlebt suggerieren kann. Unter den Forschern, die auf diesem Gebiete damals gearbeitet haben, nenne ich weiter Bérillon (Revue de l'Hypnotisme 1891/92) und Joire (1896). Auch schlug Bérillon schon 1896 auf dem Kongreß für Kriminalanthropologie in Genf eine These vor, des Inhalts, bei der Untersuchung das Geheimverfahren durch ein kontradiktorisches Verfahren zu ersetzen, um den Einfluß der unbewußten Suggestion auf die Zeugenaussagen möglichst zu verhindern. Und im Anschluß an die

Hypnotismus- und Suggestionsforschungen war bereits 1892 bei einer Gerichtsverhandlung in l'Aisne die Freisprechung eines wegen Mordes und Mordversuches Angeklagten erfolgt, weil man annahm, daß die Suggestion bei der Zeugenaussage eine Hauptrolle spielte."[1])

Auch im Anschluß an okkultistische Untersuchungen ist die Aussagepsychologie öfters behandelt worden, z. B. vor fast vierzig Jahren von englischen Forschern. 1869 trat ein wissenschaftliches Komitee in England zusammen mit der besonderen Aufgabe, die spiritistischen Phänomene zu untersuchen. Wer die Berichte liest, wird erkennen, wie sehr die Bedeutung der Aussagepsychologie dabei von skeptischen Komiteemitgliedern gewürdigt wurde. So schrieb z. B. damals Edmunds: „Durchaus wahrheitsliebende Menschen werden ohne Zweifel Dinge berichten, welche, wenn sie wahr sind, unerklärlich bleiben, es sei denn, daß man die Hypothese einer übernatürlichen Einmischung zu Hilfe nimmt. Aber ich habe hinreichend Erfahrung gesammelt, um mich zu überzeugen, daß dergleichen Erzählungen ein Resultat von Selbstbetrug in der einen oder anderen Form sind; die Erzählung ist vielmehr ein Produkt der Phantasie als ein Bericht von Tatsachen. Wenn man z. B. ein halbes Dutzend der glaubwürdigsten Personen aufforderte, jede für sich möge einen Bericht über die Ereignisse in einer dieser Sitzungen niederschreiben, so würden ihre Erzählungen ganz sicher in einem bedenklichen Maße voneinander abweichen." Lehmann, der in seinem ausgezeichneten Buche über Aberglauben und Zauberei dies erwähnt, fügt hinzu, daß Edmunds dann einige Beispiele hinzufüge, wie die Angaben eines Teilnehmers über gewisse merkwürdige Einzelheiten in einer Versammlung von anderen Teilnehmern bestimmt geleugnet wurden. Auch sonst ist gerade im Anschluß an den Okkultismus die Aussagepsychologie vielfach studiert worden. Wenn daher einzelne Forscher heute glauben, daß sie erst die Wichtigkeit der Aussagepsychologie, sei es für die Rechtsprechung, sei es für andere Aufgaben, erkannt haben, so irren sie sich. Wir sind sehr leicht geneigt, auf unsere wissenschaftlichen Ergebnisse uns stolz zu gebärden und mitleidig auf frühere Zeiten herabzusehen. So dumm aber,

[1]) Moll, Der Hypnotismus, 4. Auflage, Berlin 1907, S. 448.

wie manche heute glauben, sind die Forscher und Praktiker früherer Zeiten auch nicht gerade gewesen.

Max Dessoir faßt die Hauptfrage der Aussagepsychologie in folgender Weise: Von welchen Umständen hängt es ab, ob die Aussage eines Menschen, seinen Wahrheitswillen vorausgesetzt, ein Erlebnis mehr oder weniger genau schildert?

Es ist, wie man sieht, damit die absichtliche Unwahrheit, die Lüge, ausgeschlossen. In praxi ist es freilich oft sehr schwer, die absichtliche Unwahrheit von der unabsichtlichen zu unterscheiden. Ich brauche nur an die Pseudologia phantastica zu erinnern, ferner an die Renommistereien mancher Schwachsinnigen. Theoretisch ist aber die Trennung nötig. Wenn wir die absichtliche Unwahrheit ausschließen, sind es zwei seelische Funktionen, auf deren Mangel die Fehler der Aussage zurückzuführen sind. In Betracht kommen Fehler des Gedächtnisses und Fehler der Wahrnehmung. Die ersteren sind aber vielfach überschätzt worden. Hans Groß, dem sich Paul Möller in seiner Arbeit über die Bedeutung des Urteils für die Auffassung[1]) anschließt, führt demgegenüber Gründe an, die in Wahrnehmungsfehlern eine Hauptquelle der falschen Aussagen erkennen lassen. Ein sehr einfaches und instruktives Experiment pflegt er gewöhnlich seinen Zuhörern vorzuführen. Er läßt sich eine Flasche Wasser und mehrere Gläser bringen, fordert die Anwesenden auf, auf den Hergang zu achten, und gießt etwas Wasser in ein Glas. Nachdem alles fortgetragen ist, fragt er die Anwesenden sofort, was er gezeigt habe. Beim Fragen nach Einzelheiten werde unglaublich wenig dann richtig beantwortet. Mit Recht führt Hans Groß an, daß hierbei die Fehler des Gedächtnisses doch keine Rolle spielen könnten, und daß es sich nur um Wahrnehmungsfehler handeln könne. Aehnlich liegt es bei dem Vorgang, der als bekannter Scherz über die notwendigen Eigenschaften eines Mediziners erzählt wird. Der Kliniker schildert den anwesenden Hörern, daß für den Arzt zwei Dinge notwendig seien: erstens gute Beobachtung, zweitens dürfe er sich vor nichts ekeln. Das letztere demonstriert er dann den Studenten in der Weise, daß er ein Glas Urin von einem Patienten nimmt, einen Finger eintaucht,

---

[1]) Schriften der Gesellschaft für psychologische Forschung, Heft 15, Leipzig 1905.

und nun den Finger in den Mund nimmt. Bei dem Ekelgefühl, das bei den Zuhörern auftritt, zeigt er ihnen sofort, wie schlecht sie beobachtet haben; sie hätten nicht gesehen, daß er den Zeigefinger in den Urin, den Mittelfinger aber in den Mund genommen hätte. Wer sich mit der Taschenspielerei beschäftigt hat, wird zahllose Fälle finden, wo die Wahrnehmungsfehler die Hauptrolle bei der Täuschung spielen. Wenn der Taschenspieler anscheinend eine Münze von der rechten Hand in die linke nimmt, so bleibt sie in Wirklichkeit in der rechten Hand liegen, und trotzdem nehmen die Zuschauer an, daß er sie in die linke gelegt habe. Sie haben es nicht wahrgenommen, aber sie glauben das wahrzunehmen, was sie sich selbst konstruieren. Man beschreibt die Vorgänge nicht nach ihrem objektiven Ablauf, sondern wie man sie sich denkt. Oder um mit Hans Groß[1]) zu reden: Der Zeuge bietet viel mehr Erschlossenes als Beobachtetes. Mit der Wertung der Beobachtungsfehler ist natürlich nicht gesagt, daß die des Gedächtnisses bei der Aussagepsychologie keine Rolle spielen. Sie sind ebenfalls von größter Bedeutung, nur soll man sie nicht zugunsten der Wahrnehmungsfehler überschätzen. Wie wichtig die Gedächtnisfehler sind, ergibt sich schon aus den Unterschieden, die die Beschreibung eines Vorganges oder eines Bildes dann bietet, wenn sie unmittelbar nach dem Vorgange erfolgt von der, die erst nach Ablauf einiger Zeit stattfindet.

Dies vorausgeschickt, will ich jetzt mit einigen Worten auf die neueren Versuche zur Aussagepsychologie eingehen.

Viel Zeit und Mühe haben Stern[2]) und manche andere auf die sogenannten Bildversuche verwendet. Es wurde ein buntes Bild, eine Bauernstube darstellend, genommen, das eine ganze Reihe Einzelheiten zeigte. Besonders wurden die Versuche an Schülern gemacht. Die Schüler wurden in einem leeren Schulzimmer einzeln vorgenommen. Die Betrachtung des Bildes wurde ungefähr damit eingeleitet, daß Stern dem Kinde etwa sagte: „Ich möchte einmal sehen, ob du ein gutes

[1]) Kriminalpsychologie. 2. Auflage, Leipzig 1905, S. 5.

[2]) Sehr viel Material findet man in den Beiträgen zur Psychologie der Aussage, herausgegeben von L. William Stern, Leipzig 1903 bis 1906. Auch in der erst seit kurzer Zeit erscheinenden Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, wie im Archiv für Kriminal-Anthropologie und an vielen andern Stellen findet man viele Materialien.

Gedächtnis hast. Ich werde dir ein Bild zeigen, das du dir ganz genau ansehen sollst. Ich lasse dir reichlich Zeit, dir alles, was darauf ist, zu merken. Nachher wirst du mir erzählen, was du alles auf dem Bilde gesehen hast.“ Dann wurde dem Prüfling das Bild in die Hand gegeben, und bei heller Tagesbeleuchtung betrachtete er es einige Minuten. Dann wurde es fortgenommen, und nun hatte der Prüfling mitzuteilen, was er gesehen hat, und zwar zunächst in einem spontanen Bericht, der höchstens durch Worte wie „vielleicht fällt Dir noch etwas ein“, gefördert wurde. Nachher wurde, wenn der spontane Bericht stockte, der Prüfling einem Verhör unterworfen, bei dem ihm Fragen gestellt wurden, auf die er zu antworten hatte. Bei den Fragen waren eine Anzahl, die als suggestive Fragen dienten, vorhanden. Der Bericht und die Verhörsantworten des Kindes wurden sofort, teilweise stenographisch, aufgenommen. Es folgte nun nach einiger Zeit der sekundäre Versuch, indem das Kind ein zweites Mal zu schildern hatte, was es früher gesehen.

Stern, Lipmann und andre haben ausführliche Methoden ausgearbeitet, die uns in den Stand setzen sollen, die Zuverlässigkeit dieser Berichte zahlenmäßig abzuschätzen. Das einfachste wäre natürlich, wenn man jeden Irrtum als einen Fehler rechnet. Aber dies gäbe gewisse Schwierigkeiten, indem der eine Fehler wichtiger ist, als der andre. Zweifel bieten auch die unbestimmten Antworten. Ein Kind antwortete etwa auf die Frage, ob der Mann nicht schwarze Hosen anhabe, „ich weiß nicht.“

Soll man eine solche Antwort ebenso rechnen, wie eine falsche? Soll man, wenn gefragt wird, „wieviel Löffel liegen auf dem Tisch“, die falschen Zahlen, die angegeben werden stets als einen Fehler rechnen, gleichviel, ob die Zahl sich von der Wirklichkeit sehr entfernt oder ihr sehr nahe steht? Kurz und gut, die Frage der Wertung der Fehler war sehr bald eine Hauptschwierigkeit, und diese ist auch bis heute nicht überwunden. Immerhin ist eine gewisse zahlenmäßige Berechnung, wenn sie auch mit großen Fehlerquellen verknüpft ist, in der experimentellen Psychologie nicht zu umgehen und trotz der vielen Einwürfe, die sich gegen die Fehlerwertung, soweit sie in Zahlen ausgedrückt wird, erheben lassen, muß doch zugegeben werden, daß die Zahlen wenigstens einen ge-

wissen Anhaltepunkt, wenn auch sehr unbestimmter Art, gewähren. Ich will aber auf die Methode der Fehlerwertung bei diesen Bildversuchen aus dem Grunde nicht weiter eingehen, weil sich heute wohl alle darin einig sind, daß diese Versuche zwar ein psychologisches Interesse bieten, vielleicht auch ein pädagogisches, daß sie aber für unsre Frage, die gerichtliche Aussagepsychologie, verhältnismäßig wenig in Betracht kommen.

Die Mangelhaftigkeit dieser Bildversuche ist nun den Forschern auch nicht entgangen. Sie haben deshalb auch sogenannte Wirklichkeitsversuche vorgenommen, indem sie ganze Vorgänge zum Ausgangspunkt der Aussageforschung machten. Die Beschreibung eines Bildes, eines Gegenstandes, kommt bei der Zeugenaussage vor Gericht viel weniger in Betracht, als die Beschreibung eines Vorganges, den man beobachtet hat. Wenn nun aber auch die Spezialforscher diesen Mangel der Bildversuche gesehen haben und in einzelnen Fällen sogenannte Wirklichkeitsversuche anstellten und ganze Vorgänge beschreiben ließen, so ist doch nicht zu verkennen, daß dieses Material, wenigstens was das Experiment anlangt, erheblich hinter dem ersteren quantitativ zurücksteht. Schon dieser Umstand zwingt zu größter Vorsicht mit praktischen Schlußfolgerungen. Was die Wirklichkeitsversuche betrifft, so ist vielleicht am bekanntesten geworden jenes Experiment, das im kriminalistischen Seminar der Universität Berlin ausgeführt wurde. Es ist ausführlich von S. Jaffa[2]) veröffentlicht worden. Bei einer Debatte im kriminalistischen Seminar geraten zwei Herren miteinander in Wortwechsel, bei dem schließlich auch die Drohung mit einem Revolver eine Rolle spielt. Alles war vorher mit den tätigen Personen verabredet worden. Nachher wurden die Anwesenden aufgefordert, den ganzen Vorgang zu beschreiben. Hierbei sind nun ebenfalls ausführlich die Fehler geprüft und gewertet worden; desgleichen wurden die Fehlerquellen recht gut zusammengestellt. Jaffa kritisiert sehr ausführlich den Versuch, und wie schwer es ist, zu wirklich exakten Ergebnissen zu kommen, mag sich daraus ergeben, daß Jaffa selbst den ganzen Versuch mehr als zurückhaltend kritisiert. Es ist nämlich nicht einmal absolut sicher

[1]) Ein psychologisches Experiment im kriminalistischen Seminar der Universität Berlin. Beiträge zur Psychologie der Aussage, Leipzig 1903, S. 79.

festgestellt worden, daß dieser Wirklichkeitsversuch sich so abgespielt hat, wie er protokolliert ist und wie er den Akteurs aufgetragen war.

Es sind ja auch noch eine ganze Reihe andrer Wirklichkeitsversuche gemacht worden. Auch für sie ist eine genaue Fehlerwertung von den zuständigen Forschern vorgenommen und zum Teil in überaus fleißigen Berechnungen versucht worden.

Wenn wir das Resultat aller dieser Experimente der modernen Aussageforschung betrachten, so haben sie das Gute gehabt, die Aufmerksamkeit auf die Aussagefehler hinzulenken. Dieses fortwährende Erwähnen der Aussagefehler, die bei den Experimenten beobachtet wurden, hat die allgemeine Aufmerksamkeit auf dieses Gebiet gerichtet. Die Menschen sind so geartet, daß gewisse Dinge immer wiederholt und mit dem nötigen Geräusch gesagt werden müssen, um endlich durchzudringen. Insofern ist es auch ganz gut, daß die Untersuchungen zur Aussagepsychologie mit einem gewissen Geräusch der Welt verkündet wurden, das wohl manchen esoterisch veranlagten Wissenschaftler gestört, das aber viel Gutes bewirkt hat. Freilich ist auch der Vorwurf erhoben worden, dadurch, daß diese Frage die Oeffentlichkeit beschäftigte, sei das Vertrauen in die Rechtspflege erschüttert worden, weil diese so sehr auf dem Zeugenbeweis beruhe. Dieser Nachteil soll gern anerkannt werden; es muß aber anderseits zugegeben werden, daß es heute kaum möglich ist, es zu verhindern, daß solche Dinge aus den Kreisen der Wissenschaftler heraus in die breitere Oeffentlichkeit gelangen. Die Forschung würde, wie Stern mit Recht erklärt, lahm gelegt werden, wenn sie aus Furcht davor ruhen würde. Man kann von ihr nur verlangen, daß sie nicht selbst in taktloser Weise Volksinstinkte benutzt, um unser Vertrauen in die Rechtspflege zu erschüttern. Und dieser Vorwurf kann gegen die in Betracht kommenden Hauptpersonen nicht erhoben werden. Ich bin jedenfalls überzeugt davon, daß, wenn nicht immer und immer wieder von den Forschern auf die Unzuverlässigkeit der Zeugenaussage hingewiesen worden wäre, die Aufmerksamkeit nicht auf diese Frage hingelenkt worden wäre. Insofern haben diese Untersuchungen schon manches Gute gehabt.

Anderseits muß aber zugegeben werden, daß die positiven Resultate dieser modernen Forschungen doch verhältnismäßig dürftig sind. Sie haben meines Erachtens wesentlich Neues, soweit es sich um gesicherte Ergebnisse handelt, nicht erbracht. Nur die Bestätigung bekannter Dinge ist erfolgt, was übrigens als Verdienst auch nicht unterschätzt werden soll.

Hierher gehört z. B. die Tatsache, daß Kinder suggestibler sind als Erwachsene, eine Tatsache, die aber bereits vor zwanzig Jahren von der Nanziger Suggestionsschule begründet wurde. Man braucht nur die Untersuchung der Nanziger Schule über die Suggestion à veille zu lesen, nur einige alte Jahrgänge der Revue de l'Hypnotisme nachzusehen, um hierfür eine Bestätigung zu finden. Hier haben die modernen Aussageforschungen nichts neues gefunden, wenn sie auch durch Ignorierung der alten Literatur diesen Schein erwecken. Ich bin eher geneigt, anzunehmen, daß die modernen Forschungen über die Aussagepsychologie die richtige Wertung der Kinderaussagen außerordentlich geschädigt haben. Mit Recht hat Gottschalk hervorgehoben, daß die Verallgemeinerung dieser Forscher, betreffend die Unglaubwürdigkeit der Kinder, unberechtigt ist, daß vielmehr gerade bei den Kinderaussagen von ihnen nicht scharf unterschieden würde, ob die Kinder beeinflußt sind und bereits Unterhaltungen mit andern über die in Frage kommenden Vorgänge gehabt haben oder ob sie ohne solche Einflüsse die Beobachtungen mitteilen. Gerade die Aussageforscher sollten dies auf das schärfste trennen. Auf diesem von ihnen begangenen Kardinalfehler beruht es wohl auch, daß sie teilweise mit den gründlichen Erfahrungen von Hans Groß in Widerspruch stehen. Hans Groß[1]) drückt sich über die Kinder als Zeugen so aus, daß sie in gewisser Beziehung die besten Zeugen sind, weil Leidenschaften und Sonderinteressen auf sie noch nicht so einwirken, wie auf Erwachsene. Er ist weiter der Ansicht, „daß der der ersten Kindheit entwachsene Knabe, wofern er gut geartet ist, überhaupt der beste Beobachter und Zeuge ist, den es gibt, der mit Interesse alles ver-

---

[1]) Beiträge zur Psychologie der Aussage, Leipzig 1906, S. 561. Kriminalpsychologie, 2. Auflage, Leipzig 1905, S. 477 f.

folgt, was um ihn herum vorgeht, unbefangen kombiniert und treu wiedergibt, während das gleichaltrige Mädchen oft eine unverläßliche, mitunter gefährliche Zeugin abgibt. Dies ist immer dann der Fall, wenn das Mädchen auf der Stufenleiter von Begabung, Schwung, Träumerei, Romantik und Schwärmerei auf dem Punkt einer Art von Weltschmerz, verbunden mit Langeweile angelangt ist." Dies komme schon frühzeitig, früher als man gewöhnlich annimmt, vor, und wenn dann das Mädchen auch noch mehr oder minder mit ihrer eigenen Person in den Kreis der fraglichen Ereignisse einbezogen ist, dann seien wir vor argen Uebertreibungen niemals sicher. Man sieht, daß dies etwas weit spezielleres ist, als was Stern in einer seiner Thesen sagt: Kindern wird im allgemeinen noch viel zu viel geglaubt, und was Lipmann fordert, wenn er meint, daß auf alleinige Bekundung von Kindern eine Verurteilung nicht stattfinden dürfe. Ich erkenne die Bedeutung dieser Thesen durchaus an. Aber trotz ihrer Begründung wirkt eine so allgemein ausgesprochene These sehr leicht ganz anders, als der Autor es beabsichtigt hat, und sie kann eher ungünstige Folgen herbeiführen, als die vorsichtige Behauptung, die aus den Erfahrungen des praktischen Kriminalpsychologen hergeleitet ist. Kinder sind oft sehr gefährliche Zeugen, meistens aber nicht deshalb, weil sie schlechter beobachten, oder ein schlechteres Gedächtnis haben, sondern weil sie sehr oft Einflüssen ausgesetzt sind, die gerade bei ihnen die Aussagetreue schädigen, insbesondere der Suggestion. Man soll, wenn man die Behauptung von der Unzuverlässigkeit der Kinderaussage aufstellt, nicht übersehen, daß ganz bestimmte Umstände daran schuld sind, die meiner Ansicht nach in den Thesen unsrer Experimentalpsychologen zum Ausdruck kommen müßten und nicht nur in der Begründung.

Es sei mir gestattet, an dieser Stelle über einen Prozeß zu berichten, dem ich im letzten Sommer als Sachverständiger beiwohnte. Er spielte in einer kleinen ostpreußischen Stadt; es handelte sich um unzüchtige Handlungen an Kindern unter vierzehn Jahren. Der Angeklagte war ein Dorfschullehrer der dortigen Gegend, der offenbar sehr viele Neider hatte, da er sich und seinen Kindern weit über das Niveau eines Dorfschullehrers hinaus eine Position errungen hatte. Anscheinend spielte dieser Umstand eine wesentliche Rolle, indem alles, was gegen

ihn gesagt wurde, sofort von seinen Neidern für wahr gehalten und verbreitet wurden. Es traten schließlich zehn Mädchen als Belastungszeuginnen auf. Ich wurde als Sachverständiger über die Bedeutung der Aussage dieser Kinder vernommen. Es stellten sich die Aussagen als derartig unglaubwürdig heraus, daß Freisprechung erfolgte. Gerade die Suggestion spielte hierbei eine große Rolle. Der Prozeß gab übrigens auch eine ganz hübsche Beleuchtung von der Unschuld vom Lande. Wer etwa glaubt, daß unsre Kinder in der Stadt mehr oder früher Schweinereien treiben, als die Kinder jener Gegend, wäre im Irrtum.

Was nun den eigentlichen Prozeß betrifft, so konnte man bei jeder Belastungszeugin, die gegen den Lehrer ins Feld geführt wurde, so viel äußere Einflüsse oder sonstige Beweise von Unglaubwürdigkeit nachweisen, daß eben ein Beweis schließlich nicht als erbracht angesehen werden konnte. Zunächst war es äußerst charakteristisch, daß der Lehrer, der sechzig Kinder unterrichtete, darunter vierzig Mädchen und zwanzig Knaben, nur von Mädchen belastet wurde, obwohl die unzüchtigen Handlungen, die er angeblich zum großen Teil im Schulzimmer vorgenommen hatte, ebensogut von den Knaben wie von den Mädchen hätten gesehen werden müssen. Es ist dieser Umstand eine glänzende Illustration zu der Großschen Kennzeichnung des Zeugenmaterials der zweiten Kindheit, d. h. etwa des Alters von acht bis vierzehn Jahren. Groß macht hier, wie ich oben erwähnte, einen typischen Unterschied zwischen Knaben und Mädchen und zwar zu ungunsten der Mädchen. Im einzelnen konnte nachgewiesen werden, daß die Kinder so viel über die Dinge gesprochen hatten, und daß es ein ganz bestimmtes Mädchen war, auf das alles zurückgeführt werden konnte. Dieses war aber wiederum durch einen Lehrer und durch andre Kinder als verlogen gekennzeichnet. Ebenso zeigte sich auch sonst der Verdacht auf sittliche Minderwertigkeit dieses Mädchens begründet.

Sehr charakteristisch war die Aussage eines Mädchens, das einen vortrefflichen Eindruck machte und das den Lehrer auf das schwerste belastete. Als bereits das Ermittlungsverfahren eingeleitet war und der Richter in das Dorf hinauskam, um die Kinder zu vernehmen, hatte dieses Kind noch der Mutter zu Hause gesagt, ihr hätte der Lehrer nie etwas getan. Als

sie dann zur Vernehmung ging, drohte ihr ein Mädchen, wenn sie dem Richter nicht sage, daß der Lehrer mit ihr unzüchtige Handlungen vorgenommen hätte, würde sie, d. h. die Drohende, es ihm sagen. Und dieses drohende Mädchen war ein boshaftes und dabei offenbar auf die Kinder sehr eindrucksvolles Kind. Bekanntlich finden wir das sehr häufig, daß ein solches Kind einen suggestiven Einfluß auf die andern ausübt. In diesem Falle konnte die Vornahme der unzüchtigen Handlungen sozusagen objektiv widerlegt werden. Das Mädchen an dem sie angeblich vorgenommen waren, war stets eine halbe Stunde vor Beginn des Unterrichts in der Schule, weil die Eltern sehr zeitig das Haus verließen, und zu dieser Zeit waren die Handlungen angeblich vorgenommen worden. Es konnte aber nachgewiesen werden, daß gerade dieses Mädchen kaum je allein im Schulzimmer war und daß in der Zeit, wo die angeblichen unzüchtigen Handlungen mit ihr vorgenommen sein sollten, der Lehrer überhaupt noch nicht im Schulzimmer war, weil er infolge einer früheren Influenza länger zu Bett lag.

Festgestellt konnte auch werden, daß sehr starke suggestive Einflüsse von andrer Seite auf die Kinder eingewirkt hatten. Der Ortsschulinspektor und Pfarrer vernahm die Mädchen, bevor die Angelegenheit dem Gericht unterbreitet wurde, und er gab in der Hauptverhandlung zu, daß er bei dem einen Mädchen die Vernehmung damit begann, daß er ihr sagte, sie solle nur alles sagen, er wisse schon alles. Auch der Ermittelungsrichter hatte, wie sich herausstellte, wenigstens bei der Vernehmung einiger Zeugen, bereits die Ueberzeugung von der Schuld und er bestreitet nicht, daß er z. B. einer Frau gesagt hat, die den Lehrer entlastete, er sei es doch gewesen. Zwei andere Mädchen waren wieder durch den Amtsvorsteher vernommen und auch dieser, der übrigens dem Angeklagten sehr wohl wollte, gab zu, daß er den Mädchen gegenüber eine Aeußerung getan hatte, die man nur als unabsichtliche Suggestion betrachten kann.

In welcher Weise die Kinder Erschlossenes und Gesehenes vermischten, konnte durch den Augenschein deutlich nachgewiesen werden. Wir begaben uns am zweiten Verhandlungstag in das Schulzimmer. Hier mußten die Belastungszeuginnen die Plätze einnehmen, die sie auch während des Unterrichts eingenommen hatten. Es war nun dem Lehrer nachgesagt

worden, daß er, wenn er Mädchen vorn an den Katheder herantreten ließ, sie unter dem Rock angefaßt hätte. Mehrere Mädchen haben in der Voruntersuchung behauptet, daß sie dies häufig gesehen hätten. Die Augenscheineinnahme ergab, daß dies die Kinder garnicht sehen konnten. Sie konnten nicht einmal den Arm des Lehrers sehen, sondern höchstens teilweise noch die Schulter. Wenn nun weiter berücksichtigt wird, daß die Mädchen, und zwar wiederum auf Veranlassung von einer oder zwei andern, stets, wenn ein Mädchen vorgerufen wurde, schon erwarteten, daß der Lehrer unter die Röcke greifen würde, so wird man einsehen, wie leicht eine harmlose Bewegung mit der Schulter oder eine seitliche Bewegung des Lehrers die Kinder zu diesem Glauben veranlassen konnte. Der Ermittelungsrichter selbst sagte aus: Irgendetwas machte K., das dachten sich die Mädchen, besonders, wenn er jemand an den Katheder bestellte oder sich hinten zu ihr setzte. Man wird begreifen, wie weit aus solcher Erwartung dann eine Urteilstäuschung oder auch eine Autosuggestion entstehen kann.

Aehnlich lag es in einem andern Fall. Die K., von der die ganze Sache ausging, hatte im Ermittelungsverfahren ausgesagt, sie habe gesehen, daß der Angeklagte einem andern Mädchen im Stall unter die Röcke gegriffen hätte. In der Hauptverhandlung erklärte sie, als sie darüber gefragt wurde, das habe sie nicht gesehen, sie habe nur gesehen, daß der Angeklagte bei ihrem Eintritt in den Stall zur Seite trat, und daß die N., d. h. das andere Mädchen, dabei blaß wurde.

Außerordentlich charakteristisch war auch, wie, je mehr die Kinder sich untereinander unterhielten, und je mehr sie vernommen wurden, die Zahl der unzüchtigen Handlungen zunahm. Das eine Kind hatte z. B. angegeben, sie hätte einmal gesehen, wie der Lehrer dem andern Kind unter den Rock gegriffen hätte. Als nun dieses andere Kind sagte, der Lehrer hätte ihr zehnmal unter den Rock gefaßt, erklärte auch die beobachtende Zeugin, zehnmal hätte sie es gesehen. Dann konnte man aber auch weiter erkennen, wie einige der Bezichtigungen wieder zurückgezogen wurden, wenn man den Kindern ihre Widersprüche nachwies.

In einem anderen Falle lag es folgendermaßen: Ein Mädchen N. hatte erklärt, daß der Angeklagte sie im Stalle unsittlich berührt hätte. Sie hatte aber nichts davon gesagt,

daß es auch in der Schule geschehen sei. In der Hauptverhandlung erklärte aber ein anderes Mädchen, B., sie hätte gesehen, wie der Angeklagte der N. in der Bank unter die Röcke gefaßt hätte, und jetzt sagte die N. in der Hauptverhandlung, der Lehrer hätte in der Tat auch in der Bank den Versuch gemacht, sie unsittlich zu berühren. Das Mädchen B. wurde übrigens selbst vom Gericht schließlich für schwachsinnig erklärt; es ist aber äußerst charakteristisch, welchen Einfluß auch dieses Mädchen auf die ganze Verhandlung gewinnen konnte.

Ich habe im vorhergehenden die Kinderaussage besprochen, und die geringe Förderung hervorgehoben, die die experimentellen Aussageforschungen auf diesem Gebiete gebracht haben. Die Aussageforschung hat nun weiter ein großes Gewicht auf die Frage gelegt, welche Verschiedenheiten in einer Aussage auftreten, wenn man sie als einen spontanen Bericht stattfinden, und wenn man sie als Verhörsprodukt zustandekommen läßt. Nun ist, wie schon aus dem oben erwähnten Paragraphen der Strafprozeßordnung hervorgeht, wonach der Zeuge möglichst im Zusammenhang erzählen soll, der Gedanke nicht neu, daß der spontane Bericht weit zuverlässiger ist.[1]) Immerhin muß zugegeben werden, daß durch die Art, wie die Aufmerksamkeit auf den Unterschied des spontanen Berichts und des Verhörprotokolls gelenkt wurde, eine Bestätigung der früheren praktischen Erfahrungen geliefert worden. So hat sich Stern in einer Versuchsreihe bemüht, den Unterschied zwischen der Zuverlässigkeit zu berechnen.

Es ergibt sich, daß der positive Inhalt der Aussagen zum vierten Teil falsch war. Wenn man dann untersuchte, welchen Anteil jede der beiden Aussagehälften (Bericht und Verhör) in den Fehlern hatte, so ergab sich, daß der spontane Bericht nur 6 % falsche positive Angaben lieferte, das Verhör hingegen 33 %.

Haben wir in diesen und in manchen anderen Ergebnissen nur die Bestätigung bekannter Wahrheiten gefunden, so ist nach anderer Richtung das Ergebnis der Aussageforschung

[1]) Ueber die Gefahren mancher Verhöre habe ich in meinem Aufsatz „Arzt und Richter", der am 12. Januar 1901 in der Zukunft erschienen ist, gesprochen.

überhaupt noch äußerst widerspruchsvoll. Ich erwähne z. B. die Untersuchungen über die Aussagetreue bei den verschiedenen Geschlechtern. Wreschner hat, im Gegensatz zu Stern, der das männliche Geschlecht bei weitem höher stellte, sich zugunsten des weiblichen geäußert, und die Untersuchungsergebnisse von Marie Borst ergeben zum Teil einen Panegyricus auf das weibliche Geschlecht.

Während Stern den Satz aufstellte, die Frauen vergessen weniger, aber sie verfälschen mehr, und auch später aufrecht erhielt, kommt Marie Borst, wie schon erwähnt, zu einem ganz anderen Ergebnis. Ihre Versuche, die an zwölf Herren und zwölf Damen, sämtlich aus den gebildeten Kreisen, gemacht wurden und auch Bildversuche darstellen, ergeben eine konstante Superiorität der Frauenaussagen gegenüber den Männeraussagen. Es ist die Inferiorität der Männer geringer, sowohl in Beziehung auf die Qualität der Aussage, als in Beziehung auf die Quantität; der Aussageumfang der Männer betrug durchschnittlich für den Bericht nur 76 % der Frauenaussage, für das Verhör 83 %. Ferner war die Treue der Männeraussage gleich 96 % der Treue der Frauenaussage.

Es ist von verschiedenen Forschern unterschieden worden, was bei den Aussagen subjektiv so feststeht, daß es eventuell mit dem Eide bekräftigt werden würde, von dem sonstigen Inhalt der Aussage, der zwar für wahr gehalten wird, aber nicht in so hohem Maße, daß er beeidet werden würde. Auch hier zeigen sich erhebliche Differenzen der Forscher. Stern fand, daß die Männer weniger geneigt sind, ihre Aussage zu beschwören, als die Frauen. Marie Borst hingegen fand, daß die Männer eine größere Tendenz zum Schwören hätten, als die Frauen, und neben dieser größeren Tendenz zum Schwur weist die Männeraussage bei den Versuchen von Marie Borst eine geringere Zuverlässigkeit des Schwurs auf. Die weiteren detaillierten Untersuchungen von Marie Borst zeigen dann, daß Aussagen über bestimmte Dinge, über räumliche Beziehungen, Handlungen und Merkmale, außer Farben, vorzugsweise von Männern beschworen wurden, von Frauen hingegen hauptsächlich Farben, Zahlen und Objekte.

Sehr abfällig hat sich über die die Aussagepsychologie betreffenden Experimente Specht ausgesprochen. Er hat u. a. die Voreiligkeit getadelt, mit der bedeutungsvolle Schlüsse

aus ganz ungenügenden Versuchen gezogen wurden. Ich muß Specht zum großen Teil darin beistimmen; deutlich zeigt sich die Mangelhaftigkeit der Versuchsergebnisse in den erheblichen Widersprüchen, die sich in Beziehung auf die Zuverlässigkeit des einen oder anderen Geschlechts vorfinden.

Verhältnismäßig wenig positives Material haben die Aussageforschungen auch für die Frage geliefert, welchen Anteil die Aufmerksamkeit an der Zuverlässigkeit der Aussage hat. Man ist sich längst darüber einig gewesen, daß ein Gegenstand oder ein Vorgang, wenn sie mit Aufmerksamkeit betrachtet wurden, zuverlässiger reproduziert werden konnten, als ein solcher, bei dem dies nicht der Fall war. Die Wichtigkeit dieser Frage ist auch den Experimentalpsychologen nicht entgangen; sie ist aber verhältnismäßig wenig als spezielles Problem untersucht worden; nur gelegentlich ist es geschehen. Neues ist dabei nicht festgestellt worden.

Eine besondere Gruppe von Versuchen bezieht sich ferner auf den Einfluß eines längeren Zwischenraumes zwischen dem Vorgang und der Aussage, beziehungsweise über den Einfluß, den eine frühere Aussage auf die spätere gewinnt. Hier sind ebenfalls bestimmte Gesetze, die uns etwa vorher unbekannt gewesen wären, nicht gefunden worden. Daß die Länge des Zeitraums eine Rolle spielt, ist durch Experimente mehrfach bestätigt worden, und ebenso spricht bei den Experimenten manches dafür, daß bei einer zweiten Vernehmung des Zeugen sehr leicht das, was er wirklich wahrgenommen hat, er mit dem verwechselt, was er bei der ersten Aussage als wahr geschildert hat. Man hat hierbei ebenfalls früher bekanntes bestätigt.

Eine äußerst wichtige Frage ist die, welchen Einfluß Affekte und Gefühle auf die Aussage haben. In einer Arbeit über das Gedächtnis für affektiv bestimmte Eindrücke hat Kate Gordon[1]) die Beziehungen der Lustbetonung und Unlustbetonung von Vorgängen auf das Gedächtnis untersucht. Die Arbeit zielt weniger auf eine praktische Verwertung für die Aussagepsychologie hin, als auf eine Theorie des Gedächtnisses und der Gefühle. Immerhin ist diese Arbeit auch für die Aussagepsychologie verwertet worden, ebenso wie einige ver-

[1]) Archiv für die gesamte Psychologie, 4. Bd., 4. Heft, Leipzig 1905.

wandte Arbeiten. Die Verfasserin kam bei ihren Versuchen, wo verschiedene Bilder, angenehme, indifferente und mißfällige in den Versuchen eine Zeitlang gezeigt wurden, zu dem Resultat, daß bei Beschreibung der mißfälligen Bilder wesentlich weniger Fehler gemacht wurden, als bei den gefälligen. Ich glaube nicht, daß wir imstande sind, diese Beobachtungen irgendwie für eine Aussagepsychologie zu verwerten. Die Versuche stehen auch im Widerspruch mit manchen anderen Ergebnissen. Hat Hans Groß recht, wenn er erwähnt, daß die affektive Betonung die Reproduktion des von ihr begleiteten Ergebnisses, über welches ausgesagt werden soll, wesentlich befördert? Alfred Groß wendete demgegenüber ein, daß gerade für die Aussage die Art des Affektes wohl eine Rolle spielt, und daß eine angenehme affektive Betonung der Begleiterscheinung auf die Reproduktion einen Einfluß in optimistischer, der unangenehme Affekt in pessimistischer Beziehung ausüben werden. „Hat also jemand über ein Geschehenes, z. B. über ein Wortgefecht auszusagen, welches bei einem frohen Anlasse, etwa einem Feste erfolgte, so wird wohl auch die Aussage selbst, infolge der angenehm betonten assoziativen Hilfe eine mehr günstige optimistische Färbung annehmen, während im entgegengesetzten Falle, wo sich das Ereignis bei einem traurigen Anlasse abspielte, die Aussage hierüber ganz gegen den Willen des Aussagenden in ungünstigerem pessimistischen Lichte erscheinen wird." Alfred Groß meint, daß Fälschungen der Aussage durch das affektive Lust- oder Unlustgefühl sehr leicht erfolgen, das den zu reproduzierenden Eindruck begleitet hat.

Sicherlich spielt der Affekt für die Aussagepsychologie eine große Rolle, und zwar sowohl der Affekt, der bei der Aussage selbst stattfindet, als auch der, der bei der Wahrnehmung des Aussagenden geherrscht hat. Auf das deutlichste zeigt sich dies in jener affektiven Stimmung, die wir als Erwartungsaffekt bezeichnen können. Man ist unwillkürlich geneigt, das zu sehen, was man erwartet, besonders, wenn man sich lebhaft danach sehnt. Wir lernen diese Fehlerquelle sehr gut in dem Studium des Okkultismus kennen. Es gibt Personen, die unter allen Umständen den Nachweis führen wollen, daß die Lebenden mit den Toten in Verbindung treten können, oder Geister ihrer verstorbenen Angehörigen ihnen erscheinen und

sich ihnen auf diese oder jene Weise kund tun. Solche Personen werden darum alles, was sich begibt, nach dieser Richtung hin deuten. Ein kleines Beispiel. Es hat eine Dunkelsitzung stattgefunden, und es zeigt sich nun, daß ein Objekt im Zimmer von einer Stelle an die andere befördert wurde, obwohl das Medium gefesselt worden war, mithin dies künstlich anscheinend nicht bewirken konnte. Hierbei passiert es nun sehr häufig, daß ein Anwesender von dem Gegenstand behauptet, daß er zu einer bestimmten Zeit noch an der Stelle a gewesen sei, während er in Wirklichkeit zu diesem Termin bereits an der Stelle b war.

Dasselbe gilt für die Klopftöne. Wenn man um den Tisch herumsitzt, und es treten nun Klopftöne auf, die im allgemeinen künstlich von dem Medium hervorgebracht werden, so kann man dabei über die Richtung und Art der Klopftöne ganz verschiedene Ansichten hören, je nach der Stimmung und Stellung des Betreffenden zum Spiritismus. Der Skeptiker projiziert die Klopftöne ganz richtig in die Gegend des Mediums; andere, die unter allen Umständen Geistermanifestationen haben wollen, erklären, daß die Klopftöne nicht von der Richtung des Mediums herkämen, sondern aus dem Tische selbst oder aus einer Ecke des Zimmers.

Auch bei der Materialisation der Geister spielt die Erwartung eine erhebliche Rolle. Wenn ein sogenannter Geist sichtbar wird, der gewöhnlich aus einem Gazeläppchen oder in ähnlicher Weise vom Medium künstlich gemacht ist, so wird der ruhige Beobachter keine Einzelheiten erkennen. Man kann aber beobachten, wie die Spiritisten in eine solche Erscheinung alles mögliche hineinlegen. Da erkennen sie eine frappante Aehnlichkeit mit einem verstorbenen Angehörigen oder auch einer verstorbenen historischen Persönlichkeit, die sich manifestiert. Jeder glaubt dann die Person, die er zu sehen wünscht, zu erkennen.

Ich habe bisher die Aussagepsychologie soweit berücksichtigt, wie sie in der Breite der Gesundheit eine Rolle spielt. Wir wissen aber längst, und die Mediziner haben seit langem darauf hingewiesen, daß es krankhafte Zustände gibt, wo die Zeugnisfähigkeit erheblich leidet. Ich will hier nicht diejenigen Fälle erwähnen, die eine ausgesprochene Geisteskrankheit, etwa eine progressive Paralyse oder Paranoia be-

treffen. Dies dürfte natürlich für uns kein wesentliches Interesse bieten. Aber, auch abgesehen von diesen typischen, allgemein anerkannten und erkennbaren Geisteskrankheiten, gibt es Krankheitszustände, durch die die Aussagetreue leidet. Hierher gehören manche Formen der Hysterie. Binswanger, wie andere, rechnen besonders die degenerativen Formen der Hysterie hierher. Wir dürfen jedenfalls nicht so verallgemeinern, daß wir nun jede Hysterische ohne weiteres für absolut unglaubwürdig halten. Wenn wir aber eine Hysterieform vor uns haben, bei der erfahrungsgemäß die Phantasie eine überaus große Rolle spielt, desgleichen die Autosuggestibilität, so werden wir berechtigt sein, in die Angaben einer solchen Hysterischen die größten Zweifel zu setzen. In neuerer Zeit hat hier in Berlin ein Prozeß gespielt, bei dem die Hysterie einer Frau besonders diskutiert wurde. Mit großer Lebhaftigkeit hat der Staatsanwalt das Wort „Quaevis hysterica mendax" in die Verhandlung hineingeworfen. Von jeher haben die Hysterischen als unglaubwürdig gegolten. Wir dürfen dies aber nicht überschätzen. Die Annahme von der Unglaubwürdigkeit der hysterischen Frauen hat zum Teil einen besonderen Grund. Jemehr die anatomische Richtung in der Medizin aufblühte, umso weniger waren die Aerzte geneigt, Affektionen eine ernste Bedeutung beizumessen, die nicht eine solche anatomische Grundlage erkennen ließen. Da nun noch dazu derartige Patientinnen sehr oft für die Ehemänner, für die Umgebung und für die Aerzte eine crux bildeten, und zwar zum größten Teil wegen des vielfach wechselnden Charakters ihrer Beschwerden und der schweren Heilbarkeit derselben, so erkannte man einen gewissen Gegensatz zwischen dem, was die pathologisch-anatomische Richtung der Medizin als die reale Grundlage der Krankheitssymptome den Aerzten allmählich eingepflanzt hatte, und den durch eine solche Grundlage nicht begründeten Beschwerden. Dadurch kam es sehr häufig, daß den hysterischen Patientinnen vorgeworfen wurde, sie litten an Einbildungen, sie nähmen sich nur nicht zusammen, sie übertrieben, oder auch sie erdichteten ihre Beschwerden vollständig. Das letztere wurde umso eher dann verallgemeinert, als sich eben gezeigt hatte, daß ein Teil der hysterischen Patientinnen absichtliche oder unabsichtliche Unwahrheiten öfters zu Tage förderten. In mancher Beziehung hat die neuere

Medizin, die die psychologischen und auch die funktionellen Gesichtspunkte bei den Krankheiten mehr in den Vordergrund schob, aufklärend gewirkt. Es ist aber das alte Odium von den Hysterischen nicht gewichen. Sie gelten nach wie vor als verlogen und unglaubwürdig. Es gehört aber in Wahrheit nur eine bestimmte Gruppe von Hysterischen in diese Kategorie. Es soll nicht geleugnet werden, daß diese äußerst gefährlich sind. Es sind dies schwerere Formen der Hysterie, insbesondere die degenerativen, bei denen die Patientin Wahrheit und Dichtung vermengt, die Wahrheit mit ihren Phantasiebildern ausschmückt, und bald unabsichtlich die Unwahrheit sagt, bald durch die bei der degenerativen Hysterie so oft vorkommenden ethischen Defekte bewußt lügt. Diese Hysterischen sind als Zeuginnen äußerst gefährlich, zumal da sie alles, was sie sagen, mit dem Stempel der Wahrhaftigkeit vortragen. Es darf aber nicht — wie es jetzt noch gelegentlich geschieht, und auch in dem Harden-Prozeß geschehen ist — erklärt werden: Quaevis hysterica mendax. Ich habe in dem Prozeß, dem ich als Sachverständiger beiwohnte, der verallgemeinernden Auffassung des Staatsanwalts selbst bereits aufs entschiedenste widersprochen.

Die Fälle, die man unter Pseudologia phantastica oder krankhaftes Lügen zusammengefaßt hat, gehören nicht in dasselbe Gebiet. Es handelt sich hierbei teilweise um schwachsinnige Personen, teils um hysterische, teils um degenerierte. Jedenfalls spielt bei diesen Fällen nicht ausschließlich die Hysterie, wie gelegentlich wohl angenommen wird, eine Rolle.

Ebenso sind äußerst gefährlich als Zeugen und Zeuginnen schwachsinnige Personen, und gerade jene Formen von Schwachsinn, die oft genug dem Richter als solche entgehen. Ich erinnere mich aus einem Prozeß der Zeugin E., mit welch ruhiger Miene sie den Angeklagten bald belastete, bald entlastete. Jede Partei glaubte, was sie glauben wollte; der Staatsanwalt glaubte, wenn sie belastete, und redete ihr eindringlich zu, die Wahrheit zu sagen, wenn sie entlastete, und umgekehrt. Als damals die Schwachsinndiagnose gestellt wurde, wurden auch Personen, die die Zeugin kannten, über sie vernommen; dieser Punkt ist für die Juristen äußerst wichtig. Die Zeugen haben damals wenigstens teilweise — ich erinnere

mich noch eines Lehrers — als der Vorsitzende sie fragte, ob die E. schwachsinnig sei, ausgesagt: O nein, sie ist im Gegenteil ein äußerst raffiniertes Mädchen. Diese einseitige Raffiniertheit der Schwachsinnigen ist so oft daran schuld, daß der Schwachsinn übersehen wird, und was die Zeugnisfähigkeit betrifft, so wird dann, wenn die Betreffenden nicht geradezu als Idioten jedem Laien auffallen, ihren Aussagen eine Bedeutung vor Gericht beigemessen, die dem wirklichen Sachverständigen nur ein Bedauern abnötigen kann.

Uebrigens sind auch bereits Versuche gemacht worden, die Aussage normaler und kranker Personen miteinander zu vergleichen. Eine derartige Arbeit veröffentlichte Marx Lobsien über Aussage und Wirklichkeit bei Imbecillen, verglichen mit normal begabten Schulkindern. Es handelte sich dabei u. a. um Bildversuche, wo den Kindern einfache Gegenstände, oder auch ein etwas komplizierteres Bild gezeigt wurde, und an die Kinder dann die Fragen gerichtet wurden über das, was sie auf dem Bilde gesehen hatten. Marx Lobsien gibt als wesentliches Ergebnis an, daß die Aussagen Imbeciller denen Normaler gegenüber zuverlässiger sind, wo es auf mechanische Gedächtnisleistungen ankommt, daß sie aber überall zurückstehen, wo ein freieres Spiel der Vorstellungen und ein bestimmtes Maß absichtlicher Bemühung notwendig ist, Vorstellungen so zu dirigieren (zu trennen, neu zu ordnen usw.), daß sie geeignet sind, vorhandene Lücken auszufüllen. Schon wenn ein Bild, wie das vorgezeigte, Knabe und Fischlein, betrachtet wurde, wo es sich nicht lediglich um mechanische Abläufe handelte, wo vielmehr die Vorstellungsmassen so eingeteilt werden mußten, daß sie ein möglichst weites Blickfeld ermöglichen und der Blickpunkt wandern mußte, da wich die Aussage der Imbecillen von der normal befähigter Schüler ganz erheblich und zwar zu ungunsten ab.

Noch manche andre Krankheitszustände wären wohl zu berücksichtigen, z. B. Kopfverletzungen, Fälle von allgemeiner Degeneration, die nicht gerade in das Gebiet der Geisteskrankheit gehören. Auch verwandte Zustände spielen eine gewisse Rolle, z. B. die akuten Folgezustände des Alkoholgenusses. Es gibt nicht nur Verbrecher, die vor der Tat sich erst Mut antrinken, sondern auch Zeugen, die vor der Vernehmung etwas trinken. Systematische Untersuchungen über die Zu-

verlässigkeit solcher Zeugenaussagen bestehen meines Wissens nicht. Interessant ist eine Einzelbeobachtung von Hans Groß. Er erzählt[1]) von einem Institutsdiener, der die Schlacht bei Königgrätz mitgemacht hatte und am 40jährigen Gedenktage dieser Schlacht mehrere Stunden an der Tür des Prüfungssaales warten mußte. Am Morgen des betreffenden Tages hatte er Hans Groß noch erzählt, als dieser ihn nach seinen Erlebnissen in der Schlacht bei Königgrätz fragte: „Gott Lob und Dank, so arg es damals auch zugegangen ist, geschehen ist mir nicht das mindeste." Als Hans Groß ihn dann nach einigen Stunden wieder fragte, hatte X. bereits etwas getrunken, und es war ihm auf die erneute Frage über die Schlacht bei Königgrätz eine Kugel quer durch den Tornister gegangen und sie hatte ihn ein wenig gestreift. Nachdem er dann einige weitere Stunden gewartet hatte, fragte ihn Hans Groß von neuem, und drückte seine Freude aus, daß dem X. in der Schlacht damals nichts geschehen sei. Er erwiderte: „Nichts geschehen?" und hiermit zeigte er mitten auf die Brust: „Da hat der verdammte Preuß hingeschossen, und fast neben dem Rückgrat ist die Kugel hinausgeflogen usw." Hans Groß führt alles auf den Alkohol zurück und meint, daß der Mann, der nicht mehr viel vertrage, die Zeit, wo er vor der Tür des Prüfungssaales sitzen mußte, benutzte, immerfort die Erinnerungen der Schlacht von Königgrätz wachzurufen, wobei schließlich Wahrheit und Phantasie zusammenflossen, und er an seine eigenen falschen Bekundungen glaubte. Das wesentlichste ist, daß nach Hans Groß die Benommenheit des alten Mannes sehr gering und kaum bemerkbar war. Bewußt gelogen habe er aber bestimmt nicht, und, wenn er als Zeuge vernommen worden wäre, so hätte der Vernehmende an dem sonst so zuverlässigen Menschen die Spur von Rausch nicht entdeckt und ihm daher geglaubt.

Ich habe im vorhergehenden natürlich nur eine Reihe Gesichtspunkte, die sich auf die Aussagepsychologie beziehen, besprechen können. Das Gebiet ist, wie wir ja wissen, bereits außerordentlich umfangreich. Aber soviel auch auf diesem Gebiet geforscht worden ist, es bleibt noch außerordentlich viel zu tun. Wir dürfen bei den experimentellen Untersuchungen

[1]) Archiv für Kriminalanthropologie, 29. Band, 1. Heft, 1907.

nicht versäumen, auch die früheren Methoden zu befolgen, die in der Beobachtung und Erfahrung bestehen. Man ist gegenwärtig allzusehr geneigt, sowohl in der Medizin wie auch in der Psychologie, das Experiment als das alleinseligmachende Forschungsmittel anzusehen. Wir wollen demgegenüber nicht verkennen, daß für die Aussageforschung, besonders aber für die praktische Ausnutzung derselben, die Bedeutung des Experiments nicht überschätzt werden darf. Die Experimente werden stets unter mehr oder weniger künstlichen Bedingungen vorgenommen, Bedingungen, die von den Bedürfnissen der Praxis weit entfernt sind. Wir sollten vielmehr danach streben, auch die Erfahrungen, die nicht auf experimenteller Basis beruhen und für die uns die forensische Praxis großes Material liefert, für die Aussageforschung zu benutzen. Wenn wir beispielsweise stenographische Berichte von Gerichtsverhandlungen erhalten und nun nachprüfen, welche Zeugenaussagen miteinander in Widerspruch stehen, oder welche Zeugenaussagen durch die Verhältnisse als unmöglich nachweisbar sind, so würden wir für die praktischen Bedürfnisse ein außerordentlich großes Material gewinnen, ein Material, das für die forensischen Zwecke einen ganz andern Wert hätte, als die künstlichen Experimente der Experimentalpsychologen. Eine gewisse Ueberschätzung der Resultate hat seitens der Experimental-Psychologen stattgefunden. Vorschnell verlangten sie, daß Schlußfolgerungen, die für die experimentelle Psychologie recht interessant sein mögen, Eingang in den Gerichtssaal finden. Wir wollen hier die altbewährte Skepsis nicht vergessen. Es ist in der Natur des Forschers begründet, daß er seinem Arbeitsgebiet sehr leicht eine übertriebene Bedeutung für die Allgemeinheit beimißt. Solche Uebertreibungen haben ja oft auch dann einen Wert, wenn sie objektiv unberechtigt sind. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf das Gebiet, und wenn auch eine gewisse Ueberschätzung dabei zunächst auftritt, so wird doch meistens nach längerer Zeit dadurch, daß die Diskussion eröffnet ist, die Bedeutung des Gebietes wieder auf das richtige Niveau zurückgeführt. Ich stehe den praktischen Ergebnissen der experimentellen Aussageforschung einstweilen sehr skeptisch gegenüber. Wenn ich ein Buch, wie das von Hans Groß, sei es das Handbuch für Untersuchungsrichter, sei es das Buch über Kriminalpsychologie, in

die Hand nehme und die Summe praktischer Erfahrungen und darauf gegründeter guter Ratschläge mit dem vergleiche, was die Experimentalpsychologen für die gerichtliche Aussage bisher geschaffen haben, so sind deren Resultate mehr als bescheiden.

Es ist bereits die Forderung gestellt worden, es sollen Psychologen als Sachverständige zugelassen werden, um die Zeugnisfähigkeit, die Treue der Aussage der Zeugen zu prüfen. Lipmann hat unter anderm in einem Vortrag im hiesigen Kriminalistischen Seminar die These aufgestellt, Zeugen, die Aussagen von entscheidender Wichtigkeit machen, seien, wenn letztere von den Aussagen anderer Zeugen in wesentlichen Punkten abweichen, von psychologisch geschulten Sachverständigen auf ihre Glaubwürdigkeit zu untersuchen. Es würde damit zwar eine besondere Art von Sachverständigen vor Gericht auftreten, es ist aber an sich schlechterdings nicht einzusehen, weshalb nicht auch Psychologen als Sachverständige auftreten sollen, da wir Dutzende von anderen Arten Sachverständiger haben. In Wirklichkeit sind ja auch bereits Sachverständige vor Gericht zur Beurteilung der Aussagetreue von Zeugen tätig gewesen. Im Fall Sternberg z. B. waren wir Sachverständigen ja ausschließlich geladen, um die Hauptzeugin zu beurteilen. Im Prozeß Harden vor der Strafkammer haben wir im Verlauf der Verhandlung ähnlich die Aufgabe der Sachverständigen sich erweitern sehen. Ich habe vorhin auch den Fall aus Ostpreußen erwähnt. In München waren seinerzeit Schrenck-Notzing und Grashey geladen, um bei dem Prozeß Berchthold die Fehlerquellen für das Gedächtnis aufzudecken und über den Geisteszustand einer Anzahl von Zeugen mit Rücksicht auf ihre Glaubwürdigkeit Gutachten abgegeben. Ein Novum wäre die Sache nicht. Trotzdem ist es notwendig, auf eine große Gefahr hierbei heute schon hinzuweisen. Sie besteht in der Ueberschätzung des Experiments für die gerichtliche Praxis. Die Methoden der experimentellen Psychologie müssen unter allen Umständen hochgehalten werden. Und wenn auch die experimentelle Psychologie nicht das gehalten hat, was man von ihr für die Psychologie ursprünglich erwartete, so wäre es gänzlich verkehrt, deshalb das Experiment zurückzuweisen oder auch nur zu unterschätzen. Aber

etwas ganz anderes, als diese rein wissenschaftliche Verwertung des Experiments ist seine Hineintragung in den Gerichtssaal, und ebenso die Ueberschätzung des Experimentalpsychologen zur Aufklärung psychologisch wichtiger, forensischer Fälle. Der tüchtigste Experimentalpsychologe kann ein gänzlich unbrauchbarer gerichtlicher Sachverständiger sein. Es besteht die Gefahr, daß er den Gerichtssaal mit seinem Arbeitszimmer verwechselt, wo man unter ganz anderen Bedingungen Experimente ausführt. Ein Zeuge, der auf seine Fähigkeit der Reproduktion im Gerichtssaale geprüft werden soll, wird ganz andere Resultate liefern, als ein solcher, der bei ruhiger Laboratoriumsarbeit untersucht worden ist. Beides ist eben wesentlich verschieden. Wir alle wissen, wie verschieden ein Milieu auf uns wirkt. Die wirklich praktische Situation ist eben meistens eine andere, als die theoretisch konstruierte. Und aus diesem Grunde halte ich die Zuziehung von Experimentalpsychologen für ein zweischneidiges Schwert. Mindestens sollte man niemals jene Fachpsychologen als Sachverständige zuziehen, die ausschließlich oder hauptsächlich unter künstlichen Bedingungen, wie sie das Experiment bietet, gearbeitet haben. Sie sind keine brauchbaren Sachverständigen. Man stelle sich etwa den Fall vor, ein Zeuge hat über einen von ihm beobachteten Vorgang etwas ausgesagt, was von einem andern Zeugen bestritten wird. Es hat z. B. an einer Straßenkreuzung ein Zusammenstoß einer Autodroschke mit der elektrischen Straßenbahn stattgefunden, und nun sagt der eine Zeuge aus, der Droschkenführer hätte zu Unrecht noch die Schienen kreuzen wollen und dadurch sei das Unglück geschehen, während der andere aussagt, es sei noch genügend Zeit gewesen, die Schienen zu kreuzen. Der Experimentpsychologe würde nun dazu geneigt sein, beide Zeugen einer Untersuchung zu unterziehen, um festzustellen, welcher von beiden im Laboratorium Entfernungen und Zeiten am besten schätzt, und derjenige, der hierzu am meisten befähigt ist, würde alsdann als der glaubwürdige Zeuge erscheinen. Dies wäre die notwendige Folge, wenn heute Experimentalpsychologen als Sachverständige zugezogen würden. Demgegenüber muß, um auf den Vorgang des Zusammenstoßes zurückzukommen, berücksichtigt werden, daß zahlreiche andere Momente für den Zeugen eine Rolle spielen, die bei der experimentellen Nachprüfung nicht konstruiert werden können;

z. B. die Frage, wie weit des Zeugen Aufmerksamkeit auf der Straße abgelenkt war, ob er sehr ermüdet war, ob er vorher etwas getrunken hatte usw. Vielleicht kommt auch in Betracht, ob er ein Freund der Autodroschken ist oder nicht. Diese so wichtigen Bedingungen können bei der Nachprüfung durch den Experimentalpsychologen, wenigsten heute, nicht beliebig geschaffen werden. Deshalb wird im allgemeinen die Prüfung durch den Experimentalpsychologen bedeutungslos sein. Es wird nur sehr wenige Fälle geben, wo man von der Experimentalpsychologie eine Aufklärung des Tatbestandes erwarten könnte, und hier wird man gerade ohne sie ebenfalls zum Ziele kommen.

Mit Recht hat Adolf Gottschalk hervorgehoben, daß zwei Dinge sehr leicht miteinander konfundiert werden: die Zuziehung psychologisch geschulter Sachverständiger, und die psychologische Schulung des Juristen. Stern meint, daß vorläufig psychologische Sachverständige nötig wären, da die Juristen noch nicht die nötige psychologische Schulung besäßen, daß aber später, wenn dies der Fall sei, sie auf die psychologischen Sachverständigen würden verzichten können. Ich bin in dieser Beziehung etwas anderer Ansicht. Ich glaube nämlich, daß, je mehr ein Richter auf einem Gebiet bewandert ist, er umso eher einen Sachverständigen zuziehen und würdigen wird. Am ehesten setzen sich diejenigen Richter über psychiatrische Gutachten hinweg, denen die psychiatrische Vorbildung fehlt, wenn auch nicht zu bestreiten ist, daß die früheren Uebertreibungen der Psychiatrie, die heute zum großen Teil verschwunden sind, einen Teil der Schuld trugen. Wenn aber heute ein Richter erklärt, ihn hätte das Gutachten nicht überzeugt, so beruht dies, ich will nicht sagen immer, aber doch meistens nicht darauf, daß das Gutachten falsch oder unklar ist, sondern darauf, daß dem Richter die notwendige psychiatrische Vorbereitung fehlt, den psychiatrischen Sachverständigen zu verstehen. Ein kleines Beispiel, wie es sicherlich jedem einigermaßen erfahrenen Sachverständigen sehr häufig vorgekommen ist. Eines Tages wurde ich als Sachverständiger geladen, weil ein Mann ein Mädchen unzüchtig berührt haben sollte. Alles sprach dafür, daß der Betreffende in einem Dämmerzustande die Handlung ausgeführt hatte; Alkohol, Blutverlust, große Hitze und manches andere deuteten darauf hin. Wir gaben trotzdem kein endgültiges Gutachten ab, sondern beantragten die Beobachtung in der Irren-

anstalt. Dies bekämpfte der Staatsanwalt, indem er entgegnete: „Sehen Sie sich doch mal den Mann hier an, ob er irgendwie auf Sie den Eindruck eines Geisteskranken macht." Das ist in der Tat ein Einwand, den man öfter hört und der nur erklärbar ist dadurch, daß dem Juristen die Vorbereitung und jede Möglichkeit, psychiatrisch zu denken, abgeht. Glücklicherweise sind ja derartige Entgleisungen heute nicht mehr sehr häufig. Es hat sich vielmehr dadurch, daß sich auch die Psychiater von früheren Uebertreibungen fernhalten, andererseits aber die Juristen mehr und mehr Fühlung mit der Psychiatrie gewonnen haben, ein, ich möchte sagen friedlicheres Verhältnis allmählich herausgebildet, indem sich eben beide Fakultäten mehr verstehen lernten.

Ebenso aber, wie der psychiatrische Sachverständige umso eher bei dem Richter Verständnis finden wird, der psychiatrisch geschult ist, ebenso würde der psychologische Sachverständige weit eher beim psychologisch geschulten Richter Berücksichtigung finden, wenn er sie verdient. Andererseits würde ein Richter, der einen Psychologen heute als Sachverständigen zulassen würde, ihm jeden Einfluß auf das Urteil entziehen, wenn er selbst nicht durch eigene Vorbildung befähigt ist, die Bedeutung eines solchen Sachverständigen zu verstehen. Oder es besteht die Gefahr, daß er durch einige Schlagworte irre geführt wird und der experimentellen Methode eine unverdiente Bedeutung beimißt. Schon aus diesem Grunde mag es wünschenswert sein, daß auch der Richter die Methoden der Experimentalpsychologen kennen lernt, aber für noch wichtiger halte ich die Kenntnis der praktischen Psychologie. Mehrfach ist in neuerer Zeit das Wort von der Weltfremdheit der Richter gebraucht worden, eine Weltfremdheit, die eben einen Mangel der praktischen Psychologie bedeutet. Jedenfalls verwechsle man nicht diese aus der Erfahrung hervorgegangene praktische Psychologie mit der Experimentalpsychologie.

Was die Stellung des Sachverständigen betrifft, so würde in manchen Fällen dessen Einmischung für die Beurteilung eines Zeugen geradezu schädlich wirken. Man nehme etwa an, es sollte die Suggestionsfähigkeit eines Zeugen geprüft werden. Der Nanziger Bernheim, der schon vor langer Zeit auf Vorsichtsmaßregeln hinwies, die den Richter vor der Ver-

wertung suggerierter Zeugenaussagen schützen sollten, schlug vor, man solle die Suggestibilität des Zeugen prüfen, und zwar dadurch, daß man ihm, natürlich ohne Hypnose, eine Antwort zu suggerieren sucht, deren Unrichtigkeit leicht nachgewiesen werden kann. Zeigt sich dabei, daß der Zeuge für solche Suggestion leicht empfänglich ist, so soll der Richter mit größter Vorsicht seine Angaben verwerten. Man wird begreifen, daß die Suggestibilität solcher Zeugen am unbefangensten vom Richter im Laufe der Vernehmung geprüft werden wird, nicht aber von irgendeinem sich in die Frage hineinmischenden Sachverständigen, der gerade durch diese Hineinmischung sehr leicht ganz neue und unerwünschte Bedingungen schafft. Man vergesse nicht, daß es sich bei der Psychologie um Imponderabilien handelt.

Praktische Psychologie, Erfahrung und Menschenkenntnis wird in zahllosen Fällen dem Richter wichtiger sein, als das Laboratoriums-Experiment. Jene lassen viel eher eine Wertung der Zeugenaussagen zu, als das letztere. Aber auch die größte Erfahrung wird allein den Richter nicht befähigen, ein gutes Urteil über die Zeugenaussage zu fällen, wenn nicht die andern Bedingungen hierfür günstig sind. Hierher gehört z. B., daß er mit Ruhe und Geduld die Glaubwürdigkeit der einzelnen Zeugen prüft. Natürliche Anlage wird hierfür unentbehrlich sein. Aber manchmal können diese auch durch äußere Bedingungen unwirksam gemacht werden. Ueberlastung, z. B. geisttötende Schreibereien, müssen schließlich ermüden und jede Individualität unterdrücken. Die beste Aussageforschung, mag sie experimentell stattfinden oder nicht, wird nicht imstande sein, etwas gutes zu bringen, wenn nicht in dieser Hinsicht die Bedingungen geschaffen werden, die für die Ausnutzung in der Praxis notwendig sind.

Zur Psychologie der nervösen Kinder.

Von

GEORG FLATAU.

Vortrag, gehalten in der Psychologischen Gesellschaft (Berlin 1908).

Wer sich mit der Psychologie des nervösen Kindes beschäftigt und darüber weiteren Kreisen Mitteilung machen will, ist der Mühe überhoben, den Nachweis zu führen, daß es nervöse Kinder gibt; allerdings liegt die Zeit noch nicht lange hinter uns, in der man Aeußerungen der Kinder-Nervosität als Unart, Schlechtigkeiten auffaßte, von Lügenhaftigkeit, Verstocktheit, Bosheit sprach, während es sich in der Tat um krankhafte Veränderungen, um Funktionsstörungen handelt. Die Erkenntnis von dem Bestehen einer Kinder-Nervosität ist jetzt in so weite Kreise gedrungen, daß man auch bei einem nicht ärztlichen Publikum nicht erst damit anzufangen braucht, den Nachweis des Vorhandenseins der Nervosität zu führen. Man weiß nunmehr, daß es eine angeborene Nervosität der Kinder und auch eine frühzeitig erworbene gibt, so daß es nicht mehr als ein Vorrecht der Erwachsenen gilt, Nervosität zu haben.

Wir setzen also in Anfang unserer Besprechungen, es gibt nervöse Kinder, ebenso wie es nervöse Erwachsene gibt. Was ist aber die Besonderheit, die das nervöse Kind von dem normalen trennt und welchen Gesetzen gehorcht diese Abweichung vom normalen Zustande. Schließlich wird man fragen, wie rechtfertigt sich die gesonderte Besprechung der Psychologie des nervösen Kindes von der des nervösen Erwachsenen.

Ich glaube, daß diese Frage im Verlauf unserer Unterredungen sich von selbst beantworten wird und möchte vorher nur auf einige Schwierigkeiten hinweisen. Wir wissen, daß wir

unter Nervosität eine allgemeine Funktionsstörung zu verstehen haben, gewisse Abweichungen in der Funktion des Nervensystems, aber um diese als Abweichung zu erkennen, müßte man erst einen Canon des normalen Erwachsenen aufstellen. Hat nun dieses schon seine Schwierigkeiten, so ist diese noch erheblich größer, wenn es sich darum handelt, zu sagen: wann ist das Verhalten eines Kindes normal, und in welcher Beziehung sind Abweichungen als nervös anzusehen. Wir werden dabei sehen, daß eine Reihe von psychischen Zuständen bei Kinder für nicht abnorm gilt, deren Bestehen beim Erwachsenen als Abweichung anzusehen wäre. Für die Betrachtung müssen wir die Grenze des Kindesalters festsetzen, von dem ersten Lebenstage bis zur Geschlechtsreife, wobei ich nicht verkenne, daß die Schlußgrenze willkürlich gesetzt ist, immerhin ist sie aber anders nicht praktisch brauchbar festzusetzen.

Wenden wir uns nun einer kurzen Darstellung des Begriffes „nervös" zu, so sehen wir uns einer neuen Schwierigkeit gegenüber.

Wir kennen den Begriff wohl alle, und stellen uns wohl das gleiche darunter vor, aber eine kurz gefaßte Begriffsbestimmung ist gleichwohl nicht einfach. Einmal bedeutet das Wort nervös, daß eine Störung vorhanden ist, etwa Schmerzen, Verdauungsbeschwerden, Schwäche, die auf Störungen der Nerven beruhen, und noch spezieller soll damit gesagt sein, daß diese Störung der Nerven nicht eine auf organischem Laesionen beruhende ist, sondern daß sie lediglich eine abnorme Funktion darstellen. Der Kranke, der den Arzt aufsucht und die Auskunft erhält, daß sein Leiden nervös sei, geht gewöhnlich zufrieden davon, und ist glücklich zu hören, daß keine tieferen Störungen, etwa ein Krebsleiden oder ein Knochenleiden, vorliegen. Aber diese Begriffsbestimmung trifft nicht das Wesen dessen, was wir als nervös ansehen. . . .

Es handelt sich bei unsern Betrachtungen gar nicht um die Feststellung der Grundlage einzelner Beschwerden, sondern um einen veränderten psychischen Gesamthabitus. Gehen wir von der Betrachtung des nervösen Erwachsenen aus, so finden wir bei einem anscheinend körperlich gesunden Menschen eine Anzahl von Erscheinungen, unter denen eine allgemeine Reizbarkeit, Empfindlichkeit, ein übermäßig hochgradiges Auf-

treten von Affektzuständen im Vordergrund stehen, mit dieser verbindet sich eine gewisse Erschöpfbarkeit, die zu Verminderungen der Arbeitsfähigkeit führt und welche nur mit Mühe und Unlust überwunden werden kann. Von dieser allgemeinen Nervosität lassen sich nur die speziellen Krankheitsbilder der sogenannten Neurosen und Psycho-Neurosen ableiten. Immerhin ist aber die Nervosität das allgemeinere, umfassendere.

Ich brauche nicht weiter anzuführen, daß das wesentliche dieser Nervosität in einer abnormen Reaktion besteht, indem entweder die Art oder das Maß der Reaktion, oder beides verändert ist. Weiter ist die Art und das Maß der psychischen Betätigung durch gewisse normale Hemmungsvorgänge bestimmt, und je nachdem diese Hemmungsvorgänge verändert sind, ist auch die psychische Betätigung und deren Folgezustände im gewissen Grade verändert.

Wir sehen nun beim Kinde, und zwar beim normalen Kinde, eine Reihe von Reaktionen, entweder fehlen, oder in anderer Weise erfolgen, als es beim Erwachsenen der Fall zu sein pflegt. Diese Veränderung wird je nach der Stufe der Entwickelung mehr oder weniger bemerkbar. Die Literatur über die Psychologie des Kindes ist durch eine große Zahl von umfassenden Arbeiten und von einzelnen Studien außerordentlich reichhaltig geworden. Ich muß es mir natürlich versagen, hier allzuweit auf die normale Psychologie des Kindes einzugehen. Bevor ich ihnen aber die notwendige Grundlage dazu gebe, möchte ich anführen, daß als Kennzeichen der Nervosität des Kindes aus der Literatur und natürlich auch aus praktischen Beobachtungen sich folgende Merkmale ergeben haben:

Man findet nervöse Kinder überempfindlich in körperlicher und psychischer Beziehung, es fällt an ihnen eine übermäßige Sensibilität auf, Unruhe, Furchtsamkeit, Schüchternheit, andermal aber eine abnorme Lebhaftigkeit, geistige Frühreife, motorische Unruhe, Auftreten krankhafter Triebe und Liebhabereien, übermäßig phantastisches Wesen, Flatterhaftigkeit, Zerstreutheit, seltener findet man, daß die Kinder besonders ruhig und still sind.[1]) In den ersten Lebenstagen ist das normale

[1]) Natürlich nicht alles, oder auch nur zum größten Teil immer bei einem Kinde vereint.

Kind ruhig, die größte Zeit des Tages wird im Schlaf zugebracht. Was wir sehen, sind lediglich Vorgänge, die wir den Reflexen zurechnen. Lichtreize, Schmerzreize veranlassen bestimmte motorische Aeußerungen. Auch in dieser Zeit machen sich Zeichen einer Uebererregbarkeit bei nervösen Kindern schon bemerkbar, derart, daß die reflektorisch motorischen Folgeerscheinungen äußerst heftig ausfallen. Man bezeichnet solche Kinder als übermäßig schreckhaft, bei stärkeren Geräuschen sieht man heftiges Zusammenfahren des Säuglings, und bekommt man später solche Kinder zu Gesicht, so erfährt man wohl von aufmerksamen Müttern, daß sie schon in den ersten Lebenstagen und Lebenswochen eine solche abnorme heftige Reaktion bei ihren Kindern bemerkt haben. Eine gegenüber dem Erwachsenen erhöhte reflektorische Erregbarkeit kann man in mancher Beziehung beim normalen Kinde schon finden und erklärt sich das daraus, daß infolge der noch ungenügenden Ausbildung und Markversorgung von wichtigen Bahnen ordnende und hemmende Impulse noch nicht in Aktion treten können.

Aber selbst unter dieser Einschränkung findet sich doch eine auch über die beim Kinde normale erhöhte reflektorische Erregbarkeit hinausgehende, die schon als Zeichen einer Abnormität zu gelten hat.

Während noch in dem ersten Monat des Lebens ein besonderes Schlafbedürfnis beim normalen Kinde besteht, ein Schlafbedürfnis, das immer mehr und mehr nachläßt, und beim Erwachsenen unter Umständen auf ein verhältnismäßig geringes Maß reduziert ist, finden wir bei dem nervösen Kinde schon eine Einschränkung.

Es fällt auf, daß solche Kinder leichter aus dem Schlaf erwachen, auf kleine Geräusche hin wach werden, als normale Kinder, es fällt ferner auf, daß bei ihnen das Schlafbedürfnis sehr schnell abnimmt, und von einer gewissen motorischen Unruhe abgelöst wird.

Solche krankhafte Ausbildung der Störung finden wir schon als richtige Form von nervöser Schlaflosigkeit bei ganz jungen Kindern. Indessen ist das ganz selten.

Auf andere Störungen des Schlafes komme ich noch. Wenn wir weiter in der Betrachtung der Entwickelung vorschreiten, so wird uns beim Kind zunächst das Vorherrschen der Gefühle

gegenüber den Erfahrungsinhalten auffallen. Wir wollen dabei vor allen Dingen das eine im Auge behalten, daß wir unter dem Begriff des Gefühls zunächst alles das zählen, was wir als Lust und Unlust bezeichnen. Diese Gefühle treten offenbar schon sehr früh auf, und ihre Wirkung besteht in der Auslösung körperlicher und psychischer Veränderungen. Diese Gefühle sind nun beim Kinde schon eher entwickelt und ausgebildet, ehe man von einer Entwickelung der Intelligenz sprechen kann. so daß im Gegensatz zum Erwachsenen wir eine Reihe von psychischen und körperlichen Veränderungen beim Kinde entstehen sehen, bei welchen die Erfahrung noch keine wesentliche hemmende oder fördernde Rolle spielt. Diese hochgradige Abhängigkeit von den Affekten ist nun bei nervösen Kindern noch in ganz bestimmter Weise vermehrt. Sie erklären uns auch warum, ohne das bestimmte Erfahrungen vorliegen, viele Kinder Erscheinungen einer übermäßigen Furchtsamkeit darbieten, z. B. Dinge fürchten, über deren Schädlichkeit oder Unschädlichkeit sie noch nichts wissen können. Z. B.: Das Kind sieht eine Flamme, der Anblick löst Lustgefühl in ihm aus, das Begehren, die Flamme zu berühren, die Erfahrung hat es noch nicht gelehrt, dem Bewegungsimpuls zu widerstehen, weil die Flamme es verbrennen wird.

Ich will auf die Erscheinungen der Furcht der Kinder nicht allzuweit eingehen, es gibt über diesen Gegenstand eine Reihe von Arbeiten, unter denen ich ihnen besonders die von Hirschlaff nenne. Nach diesen gehören zu der Furcht, die eine unveräußerliche Eigenschaft der Psyche ist, drei Dinge, eine drohende Gefahr, die Beurteilung und Erkenntnis derselben, die hierauf folgende körperliche und seelische Reaktion des sich Fürchtenden. . . . Für die zweite Bedingung würde es nun notwendig sein, daß das Kind aus gewissen Erfahrungen heraus zu einer Beurteilung und Erkenntnis der ihm drohenden Gefahr imstande ist.

Es gibt aber nervöse Kinder, welche vor allen möglichen Dingen in Furcht und Entsetzen geraten, die sie nie vorher kennen gelernt haben, die in allem neuen, was ihnen entgegentritt, ein solches drohendes ahnen, die aus der Neuheit des Reizes einen Unlustaffekt hohen Grades und den Wunsch des Vermeidens zeitigen. Solche Kinder bleiben nicht allein im Zimmer, wollen nicht im Dunklen bleiben, nicht im Dunklen

schlafen, im frühesten Lebensalter ruft neues und ungewohntes nicht den Ausdruck des Staunens, sondern den der Unlust und Furcht hervor. Später bildet sich die Neigung zu Angst noch mehr aus; kleine Tiere werden im großen Bogen umkreist, vor jeder fremden Person verkriecht sich das Kind hinter der Mutter, hier muß aber bemerkt werden, daß ein großes Maß von Scheu und Schüchternheit den meisten Kindern eignet, und zwar scheint nach dem ersten und zweiten Lebensjahre diese aufzutreten, um unter normalen Verhältnissen wieder zu verschwinden, nur beim Vorliegen einer Nervosität dauert der Zustand auch später noch an. Solche Kinder bilden ganz besonders eine unerwünschte Klientel des Arztes, indem sie jeder an ihnen vorzunehmenden Untersuchung Widerstand entgegensetzen, nicht zu bewegen sind, den Mund zu öffnen, die Zunge zu zeigen oder sonst irgend eine harmlose Manipulation vornehmen zu lassen, sie vereiteln jeden Versuch durch Ungebärdigkeit, heftiges Schreien und Zurückweisung jedes beruhigenden Zuspruches. Manchmal gelingt es wohl mit vieler Mühe, diesem Zustand entgegenzutreten. Diese pathologisch furchtsamen Kinder führen in der Großstadt ein recht unruhiges Leben, und die Eltern sind in einem gewissen Dilemma: einmal wollen sie die Kinder vor den Gefahren der Großstadt warnen und sie lehren, sich zu hüten, auf der anderen Seite soll die schon vorhandene Furchtsamkeit nicht gesteigert werden. Nach den letzten Kindermorden sahen wir einen Knaben von zehn Jahren, der nun nicht mehr zu bewegen war, allein auf die Straße zu gehen, und mehrfach waren diese Mordtaten der Inhalt schreckhafter und unruhiger Träume bei nervösen Kindern unserer Beobachtung. Wir kommen dabei auf eine weitere Störung des Schlafes. Außer der allgemeinen Unruhe ist es die nachhaltige Wirkung der Tagesereignisse, die den Schlaf stört, sei es, daß z. B. erlittene Strafen, Schulaufgaben und ähnliches mit schreckhafter Vergrößerung im Traume und im Halbschlaf durchlebt werden, sei es, daß die Kenntnis von Morden und Unglücksfällen, von Krankheit in der Familie dazu führt, die Kinder aus dem Schlaf zu schrecken. Es kommt zu Aufschreien, Verwirrtheit, schreckhaften Halluzinationen u. a. m. Zu den weiteren Erscheinungen gehört neben der von Hirschlaff schon erwähnten besonderen körperlichen Beschaffenheit des sich Fürchtenden (meistens

handelt es sich um von hause aus kränkliche und schwächliche Kinder), auch eine besondere Reizbarkeit und Wehleidigkeit. Ich hatte ihnen diese schon unter den Erscheinungen, die beim nervösen Kinde gefunden werden, genannt:

Die Wehleidigkeit besteht darin, daß auch geringere Unannehmlichkeiten körperlicher oder psychischer Art als große Schrecknisse und als besonders entsetzenerregend empfunden werden.

Ein einfacher Nadelstich, der zur Prüfung der Sensibilität dient, läßt solche Kinder unter lautem Schreien und Weinen zusammenfahren und flüchten.

Ihnen erscheint jeder leichte Schmerz als gewaltig und unerträglich, sie vermeiden bei etwaigen Schmerzen jede Bewegung, so daß man bei einer nicht genauen Untersuchung zu der Annahme einer Lähmung oder sonstwie hervorgerufenen Bewegungsstörung kommen kann. Dem gleichstehend sind die Empfindungen von Ekel, die der Anblick von Speisen bei Kindern hervorruft und welche die Eßlust bei nervösen Kindern oft recht stark beeinträchtigen. Diese Kinder gelten dann als kiesätig, wählerisch und als schlechte Esser, auf Zwang zum Essen antworten sie leicht mit Erbrechen.

Im vorgeschrittenen Alter, im schulpflichtigen zum Beispiel, findet sich diese Neigung zur Uebertreibung der Krankheitserscheinungen noch in viel höherem Maße beim nervösen Kinde ausgeprägt. Vermehrt wird diese meistens durch unzweckmäßiges Verhalten der Angehörigen, die durch fortwährendes Befragen und Wiederhindeuten auf die Affektion, die Wertschätzung, die das Kind schon an sich diesen Beschwerden angedeihen läßt, noch erheblich vermehren.

Zu solcher körperlich-psychischen Ueberempfindlichkeit gesellt sich nicht selten eine rein psychische derart, daß solche Kinder schon über das leiseste Tadelswort außer sich geraten und sich in ihrem Ehrgeiz gekränkt fühlen und stundenlang durch Unbehagen und Weinen reagieren.

Man sieht das oft schon bei ganz jungen Kindern, bei denen man etwa im Scherz mit gerunzelter Stirn böse Worte spricht und die daruf mit Zeichen äußersten Unbehagens und Schreiens reagieren, ehe sie noch imstande sind, einen wirklich tadelnden Sinn aus den Worten zu entnehmen.

Ich nannte unter den Kennzeichen des nervösen Kindes zu Anfang die motorische Unruhe. Diese äußert sich nicht so sehr in bestimmten Ticbewegungen oder durch ähnliche Erscheinungen, als es ganz besonders die allgemeine Unruhe ist, die Sucht, irgendeine Bewegung auszuführen; solche Kinder bilden häufig ein störendes Moment in den Schulen, sind die Verzweiflung der Lehrer und Lehrerinnen, sie rutschen unruhig hin und her, erheben sich ohne Grund, machen unruhige Bewegungen mit den Fingern, alles Ausflüsse einer inneren Unruhe, die nach Befriedigung drängt.

Auch hier handelt es sich um die Steigerung eines schon normal vorhandenen Bewegungsdranges.

Schon bevor das junge Kind anfängt zu gehen oder bestimmte Zweckbewegungen auszuführen, macht es solche sogenannten Unruhebewegungen, deren Zweck die Vorbereitung und Erlernung der Zweckbewegungen sind.

Zum Kennzeichen der Nervosität des Kindes werden diese Bewegungen erst dann, wenn die Zweckbewegungen schon vorhanden sind und doch weiterhin Unruhe und Bewegungsdrang fortbestehen. Diese Störungen setzen sich häufig auch in der Zeit des Schlafes fort, und sind auch bei sonst vorhandenem tiefen Schlafzustand dadurch zu erkennen, daß das Kind sich herumwälzt, aufrichtet, ohne aus dem Schlaf zu erwachen. Wir sehen in diesen Bewegungen ein Fortbestehen des Reizzustandes des Gehirns, welcher durch die sonst nicht wirksamen exogenen Reize einen akustisch sensiblen oder ähnliche fort und fort aufrecht erhalten wird.

Ich könnte noch über verschiedene Formen der Furcht weiteres sagen, so auch die Furcht vor Alleinsein in einem dunklen Zimmer, Furcht und Abscheu vor Tieren, doch brauche ich bezüglich dieser Wahrnehmungen nur auf die ihnen schon genannte Arbeit von Hirschlaff zu verweisen. Die motorische Unruhe, auf die ich hingewiesen hatte, entspricht zum Teil auch dem nervösen Beschäftigungsdrange des wachsenden Kindes, welcher eine immanente Eigenschaft des wachsenden Kindes ist, und verbunden mit der Nachahmungssucht und einer gewissen phantastischen Veranlagung zu dem führt, was als Spiel des Kindes bezeichnet wird. In seiner pathologischen Steigerung führt das einmal zur motorischen Unruhe, zweitens zu einer übermäßigen Sucht des Kindes, zu

spielen und darüber die Arbeit, Essen, Trinken und Schlafen zu vergessen.

Die Nachahmungssucht kann in ihrer Steigerung auch noch zu anderen Erscheinungen führen, indem solche Kinder krankhafte Bewegungen anderer nachahmen zu suchen und diese dann zu einem Teil ihres eigenen Leidens machen, solche Kinder sind in dem Nachahmen von choreatischen (Veitstanz) Bewegungen, Lahmen, steifen abnormen Haltungen besonders geschickt.

Die beim Kinde besonders lebhafte Affekttätigkeit, die besondere Wirkung der Gefühle, macht sich in ihrer krankhaften Steigerung auch noch in einer anderen Richtung bemerkbar, es sind das die Zeichen der krankhaften Zuneigung und Abneigung Angehörigen und sonstwie ihnen näherstehenden Personen gegenüber.

Im Sinne der krankhaften Zuneigung ist zu deuten, daß solche Kinder auch noch so kurz andauernde Trennung nicht vertragen, sondern in einen Zustand krankhafter Depression auf lange Zeit hinaus geraten.

Sind solche Kinder fortwährend mit der Mutter oder mit der die Mutterstelle vertretenden Erzieherin zusammen, so sind sie schwer an andere Personen zu gewöhnen, ja unter Umständen kann die Krankheitserscheinung nach der Trennung so lebhaft werden, daß es zu recht bedenklichen körperlichen Zuständen kommen kann.

Auch die sonst nicht begründete Abneigung, die lediglich in irgend einem unklaren Gefühlsurteil besteht, wird beobachtet, wenn auch im ganzen seltener als das erstgenannte Verhalten.

Wir sehen oben, daß dem heranwachsenden Kinde ein besonderes Schlaf- und Ruhebedürfnis zukommt. Insbesondere wird man beachten, daß nach körperlicher oder geistiger Anstrengung das Ruhebedürfnis gesteigert ist. Daß die Leistungsfähigkeit des heranwachsenden Kindes in vielen Beziehungen geringer ist, als die des Erwachsenen, dafür braucht hier nur auf das obengesagte hingewiesen zu werden.

Bei einer ganzen Reihe nervöser Kinder zeigt sich nun, daß die Leistungsfähigkeit unter dem normalen steht, insofern, als schon geringe Anforderungen an ihre Leistungsfähigkeit mit ganz abnormen Reaktionen beantwortet werden. Schon nach wenig Uebungen versagen die Kinder, sind nicht mehr

imstande, auch das leichteste, was sie früher geleistet haben, zu arbeiten, man sieht ihnen die Erschöpfung auch körperlich an, sie zeigen Zittern und Gesichtszuckungen, seltener treten auch die Erscheinungen des Kopfschmerzes auf, die ich an anderer Stelle als Erschöpfungskopfschmerz geschildert habe.

Bei diesen Kindern fällt selten ein sehr wechselndes Verhalten auf; während sie manchmal ohne Schwierigkeiten wochenlang sehr gut arbeiten, ja sogar eine besonders erhöhte Leistungsfähigkeit zeigen, sind sie zu andern Zeiten völlig unbrauchbar.

Die körperlichen Klagen treten wieder in den Vordergrund und die Leistungen sind außerordentlich gering. Gerade in dieser Zeit pflegen sich dann Störungen des Schlafes und des körperlichen Befindens in den Vordergrund zu stellen.

Die Zeit der geistigen Entwickelung ist ja auch diejenige, in welcher sich die Assoziationen verschiedenster Art zu bilden pflegen. Ich will hier auf die Assoziationsgesetze nicht weiter eingehen, aber darauf hinweisen, daß im wesentlichen die Gesetze des Aufeinanderfolgens, des Nebeneinanderbestehens, der Aehnlichkeit und des Kontrastes die Assoziation beherrschen. Namentlich die zeitlichen Assoziationen bilden sich sehr früh, und alles, was im Anfang gedächtnismäßig erlernt wird, ist ja kaum etwas anderes als die zeitliche Aufeinanderfolge von Begriffen, deren logischer Zusammenhang keine wesentliche Rolle spielt.

Eine große Rolle spielen im Kindesalter auch die Aehnlichkeitsassoziationen, auch diese pflegen schon zeitlich früh aufzutreten, und ganz besonders sind es die Aehnlichkeiten von Wortklangbildern, die im Kindesalter beliebt sind und festgehalten werden. In Uebertreibung dieser normalen kindlichen Verhältnisse der Assoziation sehen wir besonders bei nervösen Kindern die Neigung zu sinnlosem Schwatzen und ideenflüchtigem Verhalten, indem sie beim Erzählen und Fragen aus dem Hundertsten ins Tausendste kommen und gerade diese Kinder, die bei den Eltern als ganz besonders lebhaft, rege und klug gelten, weil sie nach allem fragen, bilden nicht selten wiederum die Verzweiflung des Erziehers, und unter Umständen auch des mißgelaunten Vaters oder der Mutter, die schließlich, der immerwährenden Fragen müde, mit einem Machtwort die sich übereinanderstürzenden Assoziationen zum

Aufhören bringt, allerdings oft ohne dauernden Erfolg, da kurze Zeit später wiederum das Fragen und Erzählen anfängt.

In starkem Gegensatz zu diesem quantitativen Ueberfluß von Assoziation in Erzähle- und Frageform steht bei den nervösen Kindern die Qualität und Nachhaltigkeit der Vorstellungen. Einmal mangelt der Anfangsvorstellung, an welche sich die anderen Begriffe in eigener Erfahrung oder beim schulmäßigen Lernen anschließen sollen, die Dauerhaftigkeit, indem zwar zunächst alles gegebene festgehalten wird und scheinbar auch aufgefaßt, aber schon nach ganz kurzer Zeit ist alles vergessen und verschwunden. Auch jene andere Wirkung der Vorstellung, die man als Sekundärfunktion bezeichnet, nämlich, daß sie zwar zunächst für das Bewußtsein zu verschwinden scheint, aber der ihr zugrunde liegende psychische Prozeß noch als Nachwirkung bestehen bleibt und den folgenden Assoziationen eine bestimmte Richtung gibt, pflegt zu leiden. Ist diese Sekundärfunktion von sehr geringer Kraft, so kommt es leicht zu wahl- und ziellosen rein äußerlichen Assoziationsreihen, zu jenem Wortgeklingel ohne Sinn und Verstand, das von überlebhaften nervösen Kindern häufig produziert wird. Ziehen hatte auf experimentellem Wege gezeigt, daß das Kind nicht in dem Umfange im allgemeinen Begriffe denkt, wie der Erwachsene, sondern das bei ihm die individuelle Vorstellung durchaus im Vordergrunde steht. Nun, auch hier sehen wir wiederum in Erweiterung dieses an sich im Gegensatz zum Erwachsenen normalen Verhalten, die nervösen Kinder an einzelnen Vorstellungen festhaften, während es nicht gelingt oder nur schwer, ihnen Vorstellungen und Begriffe allgemeiner Art beizubringen.

Hier ist an der Zeit, uns mit dem berühmten Gedächtnis der Kinder, welches ja dem des Erwachsenen überlegen sein soll, zu beschäftigen und gerade ganz besonders regen Kindern wird es nachgerühmt, daß sie imstande seien, das einmal gehörte und gelesene sofort zu behalten. Aber sehr bald zeigt sich, daß dieses Behalten nur für eine ganz kurze Zeit hinreicht, daß das Behaltene ebenso auch wieder vergessen wird. Die stolzen Eltern, die ihr zwei- und dreijähriges Kind vorführen, welches nach einmaligem Anhören ein ganzes Repertoir von Gedichten und Liedern festhält und reproduziert, müssen von diesem Stolz bald zurückgehen, wenn sie sehen, daß nach

kaum acht Tagen, wenn das Gedächtnis nicht wieder aufgefrischt wird, der ganze Schatz fast wieder zerronnen ist.

Ebbinghaus und Groß haben gezeigt, daß die Gedächtnisleistung des normalen Kindes durchaus nicht mit der des Erwachsenen zu vergleichen ist. Es ergab sich, daß Erwachsene beim Aufnehmen von mechanischen Reihen und solchen assozierter Art die Schulkinder um das drei- bis vierfache übertreffen. Noch schlimmer steht es bei den nervösen schwachen Kindern, bei welchen gerade das Auswendiglernen solcher Dinge, bei denen es sich nicht um Klangassoziationen handelt, auf große Schwierigkeiten stößt, und ganz besonders ist bei diesen die Zeit, für welche das Gedächtnis vorhalten soll, recht erheblich gekürzt. Aus diesem Grunde erklärt es sich auch, daß die Kinder im Kopfrechnen, überhaupt im Rechnen, sehr schlechte Leistungen aufzuweisen pflegen, während sie Dinge, die ihre Phantasie anregen, zunächst wengistens besser behalten und beherrschen.

Zum Schluß noch ein Wort über die Beeinflußbarkeit oder Suggerierbarkeit der nervösen Kinder.

Wenn wir unter Suggestion die Aufnahme von Vorstellungen verstehen, welche inadäquate Wirkungen haben, weil kritische Gegenvorstellungen aus diesem oder jenem Grunde nicht zur Geltung kommen, so werden sie ohne weiteres sich sagen, daß, da das Auftreten kritischer Gegenvorstellungen einen gewissen Erfahrungsschatz voraussetzt, der dem Kinde fehlt, dieses in besonderer Weise suggeribel sein muß. Unter Umständen wird natürlich diese Suggestilität noch gesteigert, wenn es sich um besonders erregbare, phantastische und zu Erinnerungstäuschungen geneigte Kinder handelt.

Bei diesen spielt häufig eine Sucht, etwas Interessantes zu erzählen, eine Rolle dahin, daß sie unwichtige Dinge so lange in ihrem Innern aufbauschen und in einer sie selbst in den Vordergrund stellenden interessanten Weise überdenken, daß sie schließlich völlig phantastische Entstellungen mit dem Gefühl erzählen, etwas subjektives Wahres zu berichten. Kommen nun neben dieser phantastischen Veranlagung noch andere Gründe hinzu, etwa daß das Kind Vorteile sucht oder Nachteile zu vermeiden wünscht, so kommt es zu jenen lügenhaften Erzählungen von Ueberfällen und Attentaten, zu Zeugenaussagen verdrehter und entstellter Natur.

Gewiß sind die Großstadtkinder zu solchen Phantasien mehr geneigt und findet man auch in der Großstadt mehr Anregung dazu als in der Kleinstadt und auf dem Lande. In der Großstadt passiert immer etwas, was in ausgeschmückter Weise zur Wiedererzählung paßt oder als Entschuldigung gebraucht werden kann und die frühzeitige Zeitungslektüre mit Berichten von Zeugenaussagen von Schulkameraden reizen geeignete Kinder wohl dazu, zu versuchen, ob sie nicht in gleicher interessanter Weise auftreten können. Daher falsche Beschuldigungen, Erfindungen von Attentate und ähnliches.

Ich habe in diesem Vortrage nur die wichtigsten Merkmale des nervösen Kindes und ihre prologische Bedeutung besprochen. Auf die frühzeitig auftretenden Triebe bin ich absichtlich nicht weiter eingegangen, weil die Besprechung dieses Themas einen besonderen Vortrag erfordern dürfte, ebensowenig halte ich es für angezeigt, über die Prophylaxe und die Behandlung dieser Zustände hier zu sprechen.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Wintersemester 1907/08.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Feigs.

Donnerstag, den 17. Oktober 1907.

I. Generalversammlung im Langenbeckhaus.

Beginn: 7¼ Uhr.

Tagesordnung: „Ergänzung der Satzungen." Es wurde beschlossen, folgenden § 15a in die Satzungen aufzunehmen: „Der Vorstand ist befugt, Mitglieder von der Mitgliederliste zu löschen, die mit ihren Beiträgen zwei Semester im Rückstand sind und trotz Aufforderung Zahlung nicht leisten."

Schluß der Generalversammlung 7½ Uhr.

II. Vereinssitzung.

Beginn: 8¼ Uhr.

Ausgetreten sind Kunstmaler Herr Moré, Herr Oberstabsarzt Dr. Rodenwaldt. Als Mitglieder aufgenommen sind Herr Dr. Wittkowsky und Herr Privatdozent Dr. Heller.

Herr Privatdozent Dr. Frischeisen-Köhler spricht über „Die Bedeutung der Psychologie für die Geisteswissenschaften."

Für die Klärung der Frage, welche Bedeutung die Psychologie für die Geisteswissenschaften beanspruchen kann, bedarf es zunächst einer Klärung dessen, was unter Psychologie zu verstehen ist. Nicht unter den Begriff der Psychologie als Wissenschaft fällt der Inbegriff von Deutungen, Interpretationen und intuiven Verständnisses, das wir schon im gewöhnlichen Leben permanent verwenden, das von den großen Historikern zu einer wahren Kunst des Nachverständnisses und Nachlebens fortgebildet ist. Allein dieses intuitive Verstehen hat Grenzen; sehr komplexen oder sehr niedrigen oder sehr fremd-

artigen Geisteszuständen gegenüber versagt es. Hier vermag allein eine wissenschaftliche Psychologie zu helfen; unter ihren Begriff fallen die verschiedenen zurzeit auch noch divergierenden Richtungen (Funktionspsychologie, Strukturpsychologie), denen allen doch gemeinsam ist, daß sie Regelmäßigkeiten als solche herausheben und dem Erlebniszusammenhang einen Zusammenhang von Koexistenz und Sukzession substituieren. Indes muß die Psychologie den Geisteswissenschaften noch andere Dienste als die bloße Materialherbeischaffung leisten. Kann sie vermittelst Unterordnung und eines gegebenen Tatbestandes unter allgemeine Regeln das Singulare, mit dem es alle Geisteswissenschaften zu tun haben, zu einem allgemeinen Verständnis erheben? Diese Frage wird aus rein logischen Gründen verschiedentlich verneint; aber die genauere Analyse zeigt, daß prinzipiell keine unüberwindlichen Schwierigkeiten bestehen. Aber wohl stellt sich heraus, daß auch bei denkbar vollkommenster Durchbildung der Psychologie sie allein nicht ausreichend ist, das geistige Leben zu erklären und zu leiten; denn in jedem Individuum wie überhaupt in dem geistig-historischen Leben ist etwas enthalten, was mehr als ein Komplex psychischer Funktionen ist; das ist seine Inhaltlichkeit; an ihm findet die Psychologie ihre Grenze. Denn dasselbe zu erklären und zu verstehen sind andere, insbesondere teleologische Methoden erforderlich; eine Subsumtion unter Kausalregeln ist hier nicht möglich. Es ist das Problem der einzelnen Geisteswissenschaften, das Verhältnis der psychologischen und der teleologischen Methoden zu bestimmen; von dieser Einsicht aus ergibt sich auch die allein berechtigte Einschränkung, die von kritisistischer Seite der Psychologismus sich gefallen lassen muß.

(Eigenbericht.)

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluß der Sitzung 9½ Uhr.

Donnerstag, den 31. Oktober 1907.

Beginn: 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Moll begründete den Antrag des Vorstandes, eine Okkultismusumfrage zu halten und erörterte den vom Vorstand ausgearbeiteten Fragebogen, der an Interessenten versendet werden soll.

Herr Hennig spricht über

„Okkultismus und wissenschaftliche Forschung."

Als Einleitung zu der von der Psychologischen Gesellschaft geplanten Umfrage über den Okkultismus hatte der Vortrag sich die Aufgabe gestellt, in knappen, skizzenhaften Umrissen zu zeigen, wie im bisherigen Entwicklungsgang der wissenschaftlichen Forschung der mystische Charakter okkulter Phänomene durch ein vorurteilsfreies psychologisches Eindringen in die scheinbaren Geheimnisse zu schwinden pflegte, und in wie großem Umfange sich schon jetzt Flournoys Wort bestätigt habe, daß der gereinigte Okkultismus nichts anderes sei als Psychologie.

Die Zerstörung des mystischen Elements in den okkulten Problemen setzte etwa am Ende 17. Jahrhunderts mit dem Aufkommen des wissenschaftlichen Experiments ein, und der erste greifbare Erfolg dieser Wandlung war die endliche Vernichtung des fürchterlichen Hexenwahns. Auch in der Folgezeit waren Erweiterungen der psychologischen Erkenntnis oft genug mit den überraschendsten Einblicken in die wahren Ursachen der mannigfachsten, zunächst oft scheinbar ganz fernliegenden okkulten Probleme verbunden.

Kein anderes Gebiet der psychologischen Arbeit hat soviel Verdienste um die Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnis und Aufklärung als das der Hypnose, deren Durchforschung eine erstaunliche Fülle von dunklen, rätselhaften Tiefen des okkulten Seelenlebens plötzlich erhellte. Der Vortrag führte dies nun im einzelnen aus: mit der Kenntnis von der Macht der Suggestion im Wach- wie im Schlafzustand schwand das alte Rätsel der Wunderheilungen, der Reliquienwunder, des Stigmatismus, vieler Zaubermittel und Hexenkünste, schwand der Nimbus der Quacksalber und Kurpfuscher und neuerdings auch der Heilmagnetiseure. Die Forschungen über Vertauschungen der Persönlichkeit in der Hypnose, die gleichfalls durch bloße Suggestion zu erzielen waren, warfen weiterhin ein Schlaglicht auf gewisse Dämmerzustände, in denen das normale Ich plötzlich durch ein total anderes Doppel-Ich verdrängt wird, ferner auch auf gewisse hysterische Krankheitsbilder schwerer Natur, deren psychische Begleiterscheinungen sich früher im Glauben an teuflische oder dämonische Besessenheit, an Werwölfe, an göttliche Eingebungen, an ein Ergriffensein vom heiligen Geist, von Dämonen, an ein „Entführtwerden" usw. wiederspiegelten. Auch die oft so staunenswerten Darbietungen der modernen spiritistischen Schreib- und Trancemedien, der Schwarmprediger und verzückten Zungenredner fanden durch die Erkenntnis von den in allen pathologischen Zuständen so leicht auftretenden Verzerrungen und Vertauschungen des Persönlichkeitsbildes eine nach jeder Richtung befriedigende Aufklärung, und ebenso gelang nunmehr die Identifizierung eines Teiles der angeblichen Spukphänomene mit den krankhaften Zwangsempfindungen und Zwangshandlungen der Hysterischen und ihre Zurückführung auf den hysterischen Trieb, sich interessant zu machen um jeden Preis.

Weiter wurden durch die Bekanntschaft mit den sogenannten ideomotorischen Bewegungen in und außer der Hypnose die Probleme des Tischrückens und Tischklopfens, der Gedankenübertragung, der Wünschelrute (wenigstens soweit diese Erscheinung psychologisch zu deuten ist), des Psychographen, der Geisterschriften, ja sogar gewisse Vorkommnisse scheinbaren Hellsehens in überraschend einfacher Weise erklärt. Die Erforschung der Sinnestäuschungen und Halluzinationen und die Erkenntnis von der früher unterschätzten Tragweite aller Arten von Wahrnehmungsfehlern erklärten u. a. die Künste der Seherinnen und Wahrsagerinnen (soweit sie bona fide handelten), viele Geheimnisse des antiken Tempelschlafs, die „Gesichte" aller Art, wie Geister- und Gespenstererscheinungen, viele Materialisationen in spiritistischen Sitzungen, Doppelgänger-Gestalten, das Sichselbstsehen, angebliche Odausströmungen usw. Inwieweit der Okkultismus außerdem gefördert wurde durch unbewußt fehlerhafte Aussagen, Wahrnehmungs-

und Erinnerungsfehler wird in acht Tagen durch Herrn Prof. Dessoir in einem Sondervortrag klargelegt werden.

Die allgemeine Erfahrung, daß in den Träumen des normalen Schlafs wie aller pathologischen Schlafzustände die vom Oberbewußtsein vergessenen Eindrücke und Erinnerungen mit besonderer Vorliebe an die Oberfläche zu tauchen pflegen, hat sehr zahlreiche Fälle von Wahrträumen, von Hellsehen in Zeit und Raum und von anfangs unbegreiflichen, übernatürlichen Leistungen des menschlichen Intellekts, z. B. die bei Trancemedien wie auch bei Fiebernden und Sterbenden gelegentlich vorkommende „Kenntnis" nie gelernter Sprachen, ihres mystischen Charakters einwandfrei entkleidet.

Noch freilich sind nicht alle Gebiete des ehrlichen Okkultismus von der psychologischen Forschung erobert worden. Ueber einen Bruchteil von ihnen, freilich einen verhältnismäßig nur noch sehr kleinen, ist das letzte Wort noch nicht gesprochen, so über das gegenwärtig besonders aktuelle Thema der Wünschelrute, über gewisse Vorkommnisse von Hellsehen, Ahnungen, zweitem Gesicht, Telepathie, die man nicht durchweg a priori als Irrtum oder Betrug ablehnen darf, vielleicht auch über manche Künste der Fakire u. a. Auf diesen Gebieten bleibt für die Forschung auch weiterhin noch viel zu tun. Daß aber das schließliche Ergebnis der wissenschaftlichen Aufklärungsarbeit auch hier dasselbe sein wird, das es bisher immer gewesen ist, daß auch hier alle Rätsel und Geheimnisse schließlich eine „natürliche Erklärung" ohne jeden übersinnlichen Beigeschmack finden werden, darf man schon heute zuversichtlich erwarten, und es wird sich immer wieder bestätigen, daß der von allen phantastischen Hypothesen gereinigte Okkultismus nichts weiter ist als Psychologie, d. h. eine Erweiterung der bisherigen psychologischen Erkenntnis.

Diese notwendige Entwicklung will die von der Gesellschaft geplante Umfrage ein wenig fördern; ein solches Beginnen ist um so mehr mit Dank zu begrüßen, als ein großes, periodisch erscheinendes kritisch-fachwissenschaftliches Publikationsorgan, das speziell der Zersetzung von Okkultismus und Aberglauben aller Art durch aufklärende psychologische Detailarbeit dient, in der deutschen Literatur leider nicht vorhanden ist. So mag denn der Pflicht zur Aufklärung, die neuerdings von der psychologischen Forschung leider stark vernachlässigt worden ist, durch unsere Umfrage ein wenig genügt werden. (Autorreferat.)

An der Diskussion beteiligte sich Herr Moll.

Herr Dr. Selbiger wurde als Mitglied aufgenommen.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Donnerstag, den 7. November 1907.

Vorsitzender: Herr Moll.

Schriftführer: Herr Westmann.

Ausgetreten sind die Herren Lammerich und Körte. Als Mitglied aufgenommen ist Herr Justizrat Dr. Sello.

Herr Dessoir spricht über

„Die Psychologie der Aussage, angewendet auf okkultistische Berichte."

Stellt man sich auf den Standpunkt der Okkultisten und nimmt an, daß es unerklärliche und bedeutungsvolle Vorkommnisse gibt, so muß man alsbald hinzufügen, daß diese Tatsachen jedenfalls seltene, launische Naturereignisse sind. Eine beliebige, experimentelle Wiederholung ist im allgemeinen unmöglich. Daher sind die Forscher wesentlich auf Berichte angewiesen. Mit ihnen scheint es keine Not zu haben, denn sie sind zahllos vorhanden und imponieren zuerst ungemein. Aber schon sobald man die Grundsätze der literarischen und historischen Kritik auf diese Zeugnisse anwendet, beginnen sie zu verbleichen, und noch mehr büßen sie an Farbe ein, wenn die Methoden und Ergebnisse der sogenannten Aussagepsychologie an sie herangebracht werden.

Die Hauptfrage der Aussagepsychologie ist folgendermaßen gefaßt worden. Von welchen Umständen hängt es ab, ob die Aussage eines Menschen, seinen Wahrheitswillen vorausgesetzt, über ein Erlebnis dieses mehr oder weniger genau schildert? Die bedingenden Umstände liegen teils in dem Gegenstand der Aussage, teils in der Person des Aussagenden. Erstens ist also das, was geschieht, von Einfluß auf den erreichbaren Grad des Wissens und die Treue der Aussage. Ueber Vorkommnisse ähnlicher Art, die bald aufeinander folgen, wird gewöhnlich ungenau berichtet, weil die Unterschiede übersehen und die Vorgänge einander gleich gemacht werden. Ein Taschenspieler braucht nur ein paarmal dieselbe Bewegung hintereinander zu machen, so wird, wenn nun eine etwas abweichende, den Trick enthaltende Bewegung kommt, niemand den Unterschied bemerken. Besonders unzuverlässig sind ferner Mitteilungen über die Reihenfolge von Ereignissen, von Zahlenangaben und nachträglichen Zeitschätzungen. Was die Person des Aussagenden betrifft, so sind offenbar Mängel der Sinnesorgane (Kurzsichtigkeit, Schwerhörigkeit) mehr oder weniger hinderlich. Noch bedenklicher ist natürlich die psychische Minderwertigkeit in allen ihren Formen. Hierfür bietet die spiritistische Literatur Beispiele in Hülle und Fülle.

An dem Beispiel eines Berichtes über ein sogenanntes Schiefertafelmedium zeigte der Vortragende, wie schwer es ist, zuverlässige Beobachtungen zu machen und einwandfreie Berichte zu liefern. Ferner unterzog er Zöllners Mitteilung, die den Versuch der Schürzung von Knoten in einem endlosen Bindfaden schildert, einer genaueren Kritik. Dabei stellt sich heraus, daß Zöllner sich in völliger Unkenntnis der notwendigen psychologischen Gesichtspunkte befand. Kurz gesagt: Zöllner wußte nicht, worauf es ankommt. Und so geht es den meisten Berichterstattern über okkultistische Vorgänge. Ein gutgläubiger Zeuge erzählt etwa, er habe einen Gegenstand auf den Tisch gelegt. In Wahrheit hat das Medium in dem Augenblick, wo des andern Finger sich dem Tisch näherte, ihm in selbstverständlicher und unauffälliger Weise das Objekt aus der Hand genommen und selbst hingelegt. Das hat der Zeuge im Augenblick gewiß bemerkt, später jedoch als etwas ganz nebensächliches vergessen. Aber der Trick hing eben davon ab. Von einem Hellseher wurde mit Begeisterung

erzählt, er habe Namen ganz unbekannter Personen und Orte richtig erraten. Das Erraten bestand indessen lediglich darin, daß der Hellseher die von dem Fragesteller aufgeschriebenen Namen heimlich lesen und nachher wiederholen konnte. Offenbar ist es nicht schwerer, Pfeffenhausen zu lesen wie Berlin, obgleich jener Ort nur wenigen, dieser allen bekannt ist. Eine so starke Verschiebung der Wertbetonung im Denken ist anscheinend die Regel.

Als subjektiv günstige Momente für Aussagen sind zu nennen sichere Einstellung der Aufmerksamkeit und Freisein von Gemütserregung. Beide Bedingungen finden sich gegenüber okkulten Ereignissen höchst selten erfüllt. Bei der Unberechenbarkeit des Auftretens dieser Erscheinungen kann die Aufmerksamkeit nur schwer und selten auf den wesentlichen Punkt eingestellt werden, und die Stimmung ist teils eine solche der Ungeduld, teils der begeisterten Gläubigkeit. Die Spiritisten sind oft in einem Affekt, in dem sie einerseits alles, selbst das Unglaubliche für möglich, andererseits alles, selbst das Einfachste für wunderbar halten. Endlich ist es ein bedenklicher Mangel der meisten Berichte, daß sie erst Jahre, selbst Jahrzehnte nach dem Zeitpunkt der Beobachtung abgefaßt werden.

Zusammenfassend wäre zu sagen: Die zahllosen Zeugnisse über okkulte Erscheinungen beweisen in den meisten Fällen nur, daß die Aussagenden nicht wissen, was in solchen Fällen wissenschaftliche Evidenz heißt. Denn ist überhaupt schon menschliches Zeugnis unzuverlässig, so wird es ganz besonders unzuverlässig unter den Umständen, die mit okkulten Erscheinungen verknüpft sind. (Autorreferat.)

Herr Moll veranstaltete Demonstrationen aus seiner okkultistischen Bücherei.

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Moser, Landgerichtsrat Kade, Moll.

Schluß der Sitzung $9^3/_4$ Uhr.

Donnerstag, den 21. November 1907.
Beginn: 8 Uhr 20 Minuten.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Prof. Dr. Schleich spricht über die

„Psychophysik des Rhythmus".

Nach den Ausführungen des Redners ist der Rhythmus, der in gleicher Weise am Bewegten und Unbewegten, an der belebten und unbelebten Materie beobachtbar ist, der eigentliche Quell aller Bewegung, aller Formen, aller Eigenschaften. Sein letzter Urgrund ist die pendelnde Einstellung zweier sich widerstrebender Urmächte: der Kraft und der Hemmung. Der Rhythmus ist der Pulsschlag des Universums, in ihm bekundet sich der Weltallsodem, der alles Seiende durchdringt. Denn nicht nur das Bewegte ist rhythmisch, auch das scheinbar Feste enthält den rasenden, rhythmischen Tanz der Atome, Jone, Elektrone umeinander und scheint nur fest, ähnlich wie

die rollende Erde nur stillzustehen scheint. Auch das körperliche und geistige Leben ist auf Rhythmus gestimmt. Auch hier ist der Rhythmus die Resultante der aktiven Nervenkraft und der Widerstandsbewegung der isolierenden Blutsäfte. Puls und Atmung haben die mannigfachsten Einflüsse auf rhythmisches geistiges Geschehen. Die Seele des Menschen ist selbst eine Art Hemmung, so etwas wie ein Prisma, in dem sich Weltwellen brechen, eine Harfe, auf der der Odem des Universums spielt. (Autorreferat.)

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Feigs und Moser. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung 9½ Uhr.

Berichte und Besprechungen.

Dr. med. Eugen Neter: „Das einzige Kind und seine Erziehung." Der Arzt als Erzieher, Heft 25.

Es ist ein ungemein wichtiges Kapitel, das der Verfasser hier einer eingehenden Betrachtung unterzieht. Das Thema ist zeitgemäß, einerseits, weil das einzige Kind eine „bedauerliche Erscheinung der Neuzeit" ist, anderseits, weil heute im allgemeinen zu viel erzogen wird und das naturgemäß bei einzigen Kindern ganz besonders der Fall ist.

Dr. Neter schildert in der kleinen Broschüre, welcher ein Geleitwort von Professor Adolf Baginsky vorangestellt ist, den Typus des einzigen Kindes, wie er uns häufig im Leben begegnet. Ohne zu sehr zu verallgemeinern, wird uns gezeigt, wie gewisse Charaktereigenschaften (Egoismus, Unselbständigkeit, Frühreife z. B.) sich bei den Einzigen auffallend entwickeln. Der Verfasser führt dies auf das Fehlen eines „sozialen Zusammenlebens" mit anderen Kindern zurück und weist darauf hin, wie gefährlich es für das körperliche und seelische Gedeihen des Kindes ist, wenn die Sorge und Liebe der Eltern ihm ungeteilt zufällt. Besonders wichtig erscheint mir der Hinweis auf die allzu große Aengstlichkeit der Eltern, die oft zur Hypochondrie erzieht und einen guten Boden für psychogene Störungen bildet; auch die geistige Ueberanstrengung des vorschulpflichtigen Kindes — durch die elterliche Eitelkeit veranlaßt —, und anderseits oft die Langeweile desselben sind Faktoren, welche in dieser Beziehung ins Gewicht fallen. — Die Broschüre ist nicht nur für Eltern und Erzieher einziger Kinder lesenswert, denn manche Erziehungsfehler, welche darin einer Kritik unterzogen werden, sind allgemein verbreitet; vor allem haben aber alle „Nachzügler" und auch einzige Schwestern oder Brüder unter einer ähnlichen Ungunst der Verhältnisse zu leiden.

Dr. Neter erörtert am Schluß seiner Arbeit die Frage, ob dem einzigen Kinde geholfen werden kann, ob es möglich ist, durch künstliche Mittel den Ausfall bestimmter erzieherischer Faktoren zu ersetzen, wenn man nicht überhaupt dazu gelangt, das Ein-Kinder-System wieder einzuschränken. Zwar verkennt er nicht, daß bei der Erziehung dieser so benachteiligten Kinder geeigneter Verkehr, Kindergarten, Schule, gemeinsame Spielnachmittage u. a. m. Hilfe leisten können, aber vollwertigen Ersatz für den fehlenden Geschwisterkreis bieten sie nicht, auch die beste Erziehung, die an die Eltern die Forderung größter Selbstdisziplinierung stellt, kann hier nur sehr schwer ausgleichen. „Hier gibt es keine anderen Mittel und Wege, die schlimmen Folgen bei der Erziehung eines einzigen Kindes zu vermeiden, als dadurch, daß man das Uebel als solches in seinen Ursachen bekämpft, und das ist nicht unmöglich." — Der Verfasser versucht es deshalb mit „Vernunftgründen", die Motive, die Eltern in vielen Fällen dazu führen, sich mit einem Kinde zu begnügen, zu widerlegen.

Die Schrift schließt mit den schönen Worten Diesterwegs: „Die höchste pädagogische Weisheit besteht überall darin, der Natur getreu zu verfahren."

Berlin. Nelly Wolffheim.

Ernst und Gertrud Scupin: Bubis erste Kindheit. Ein Tagebuch über die geistige Entwicklung eines Knaben während der ersten drei Lebensjahre. Leipzig, Griebens Verlag.

Den Anregungen Preyers folgend, haben E. und G. Scupin über die geistige Entwicklung ihres Kindes Tagebuch geführt, anfangs, ohne daß die Absicht bestand, das Buch der Oeffentlichkeit zu übergeben. Nur der Wunsch, das Beobachtete festzuhalten, um später einen Ueberblick über das allmähliche Fortschreiten der kindlichen Geisteskräfte zu haben, und wohl die Lust an psychologischen Studien, war die Veranlassung dazu.

Für die Veröffentlichung dieses Tagebuches muß man den Herausgebern dankbar sein, denn das Werk bietet für Psychologen und Pädagogen viel interessantes Beobachtungsmaterial; auch Eltern, denen daran liegt, tieferes Verständnis für die Psyche des kleinen Kindes zu gewinnen, können daraus lernen, und überhaupt wird jeder, der Kinder liebt, mit Vergnügen „Bubis" Entwicklungsgang verfolgen.

Natürlich muß man sich hüten, nach derartigen Aufzeichnungen allzusehr zu verallgemeinern und die in dem Tagebuch vermerkten Beobachtungen als eine Norm aufzufassen. Das geschilderte Kind scheint mir außergewöhnlich begabt zu sein, und manche der angeführten Tatsachen erscheinen fast unwahrscheinlich; so klingt es z. B. erstaunlich, daß ein drei Wochen altes Kind schon auf Farbengegensätze reagieren soll, und daß es in der fünften Woche „den Kopf der Schallquelle zuwandte und mit erstaunten Augen auf den Mund der Mutter sah, als diese zu pfeifen begann". (S. 3 u. 5.) Mir kamen beim Lesen des Buches mitunter Zweifel, ob alle Beobachtungen ganz den Tatsachen entsprechen. Es ist natürlich keine Frage, daß die Verfasser nach bestem Wissen ihre Aufzeichnungen machten, aber jeder, der einmal bewußt psychologische Studien gemacht hat, weiß, wie schwer es ist, vollkommen objektiv zu bleiben, und wie leicht man dazu kommt, das zu sehen, was man zu sehen erwartet. Aber das sind kleine Ausstellungen, als Ganzes bleibt das Buch höchst beachtenswert, und besonders sind die Tabellen über die Entwicklung des Farbensinnes und über das allmähliche Heranwachsen des Wortschatzes von größtem Interesse. Eine chronologische Uebersicht am Schluß des Buches gibt in gedrängter Form eine klare Zusammenfassung der gewonnenen psychologischen Erfahrungen und erleichtert — ebenso wie das Sachregister — das Wiederauffinden der Punkte, die beim Lesen besonders interessierten, die man miteinander zu vergleichen wünscht oder in ihrer Entwicklung nochmals verfolgen will.

Für die Erziehung wichtige Momente, wie man sie nur dem Leben ablauschen kann, finden sich viele in dem Tagebuch, und der Erzieher

erhält bei der Lektüre manchen Fingerzeig. Wie sich die Eindrücke, welche das Kind empfängt, in seinem Spiele wiederspiegeln, wie das Kind kombiniert, beobachtet, was es betrübt und erfreut, was es erschreckt und ängstigt — all das ist in den Aufzeichnungen zu finden. Sehr interessant ist z. B. nachgewiesen, wie ein Traum des Kindes (im 36. Monat) die Ursache zu einer vorläufig unausrottbaren Angst vor Spinnen wird. —

So weit das Buch in seiner Bedeutung für den Leser! Zum Schluß möchte ich aber noch ein paar Worte über das Anlegen derartiger Tagebücher sagen. Im allgemeinen soll man sich hüten, ein Kind allzusehr zum Studienobjekt zu machen. Wie bei so vielen Dingen, ist auch hier die Frage: Was ist größer, der Nutzen für die Allgemeinheit oder der Schaden für den Einzelnen? Wie oben nachgewiesen, ist diese Veröffentlichung nützlich, — schädlich könnte sie aber werden, wenn sie viele Eltern zum Anlegen eines so eingehenden Tagebuches anspornen würde. Denn ein Kind weiß bald, wenn es beobachtet wird, und auch so junge Kinder bemerken schon, wenn das, was sie sprechen, umgehend gebucht wird; welche Nachteile dies in erziehlicher Hinsicht hat, brauche ich hier nicht auseinanderzusetzen. Und vor einem muß man sich vor allem hüten: kein Vorgreifen, kein Uebereilen, sondern den Geist naturgemäß sich entwickeln lassen; deshalb hüte man sich vor einem Experimentieren, wie es die „Farbenübungen" bei einem zweijährigen Kinde sind.

Berlin. Nelly Wolffheim.

Helene Niehusen: „Musik für unsre Kleinen". Verlag Alexander Dunker. 1 Mk.

Diese kleine Schrift ist aus der Praxis entstanden; die Verfasserin hat als Kindergärtnerin und Leiterin der Musikstunden im Pestalozzi-Fröbelhaus zu Berlin reichlich Gelegenheit, Erfahrungen auf dem Gebiet zu sammeln, das sie hier mit Liebe und Begeisterung dem Leser nahebringen möchte. Und niemand wird das Buch aus der Hand legen, ohne Anregungen daraus empfangen zu haben. Gerade weil Helene Niehusen von vornherein betont, nur Fingerzeige, kein Schema geben zu wollen, ist diese Veröffentlichung von Wert.

Die meisten kleinen Kinder freuen sich, wenn sie Musik hören, und man kann sagen, alle sind beglückt, wenn sie selbst „Musik" machen können. Wenige Spielsachen bereiten so viel Vergnügen wie Trompete, Trommel, Hammer-Klavier usw.; teils ist der hervorgebrachte Ton, teils ein gewisser Rhythmus die Ursache. Mir erscheint jede Freude der Kinder (die nicht Nachteile mit sich bringt) Selbstzweck zu sein und wert, gepflegt zu werden; wieviel mehr ist das bei der Freude an der Musik der Fall, die, wenn sie gepflegt wird, eine Glücksquelle für das ganze Leben bedeuten und zur Verfeinerung und Verinnerlichung der ganzen Persönlichkeit beitragen kann.

Wenn man liest, wie die Verfasserin mit kleinen — vorschulpflichtigen und größeren — Kindern Musik treibt, wird man unwillkürlich angeregt, es ihr nachzumachen, um sich selbst und den Kindern eine frohe Stunde zu bereiten, und die Furcht, etwa einen verfrühten Unterricht damit zu geben, wird man bald verlieren. Denn hier wird nichts geboten, was

nicht mit Kindern erprobt und von Kindern glückstrahlend aufgenommen wurde. Trommel, Becken, Tamburin, Triangel, Glockenspiel und Kastagnetten sind die Instrumente der Kinder, mit denen sie in entsprechender, dem jeweiligen Musikstück angepaßter Weise, das Klavierspiel begleiten. Ueber die Art der Anleitung und Ausführung, über die Auswahl der Musikstücke, über den Inhalt der ausgearbeiteten Musikstunden will ich hier nichts berichten, um der Lektüre des Buches nicht vorzugreifen. Erstaunlich ist es, wie schnell die Kinder selbst herausfinden, wann das betreffende Instrument am Platze ist, welchen feinen Sinn für Melodie und Rhythmus sie haben, wie das Gehör sich bildet und das Unterscheidungsvermögen sich durch diese Musikübungen schärft. Die Einführung dieser Art Musik in die obere Abteilung der Kindergärten, vor allem aber in die Vorschulklassen, halte ich für erstrebenswert und wünsche deshalb Helene Niehusens Buch rechte Verbreitung in pädagogischen Kreisen. Doch auch die Familienerziehung kann mancherlei Anregungen daraus schöpfen. Hier kommt auch besonders der Schlußteil in Betracht, der Anleitung gibt, was man den Kindern an musikalischen Vorträgen — Gesang und Instrumentalmusik — bieten kann und wie man es tun soll. Daß das Hören guter Musik ganz besonders ins Gewicht fällt, wenn man musikalisches Empfinden und die Liebe zur Musik in das kindliche Gemüt pflanzen will, ist nicht zu bezweifeln. Musikalisches Talent kann man nicht anerziehen, aber ein gewisses Verständnis für die Musik und die Freude an ihr läßt sich durch rechte Leitung erzielen.

Berlin. Nelly Wolffheim.

Dr. Fr. W. Foerster: Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer, Geistliche. — Berlin, Georg Reimer. 1905. 724 Seiten. Geb. 6 Mk.

Derselbe: Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen. (Die Beispiele der „Jugendlehre" für die Hand der Kinder gesammelt.) Verlag wie oben. Geb. 3 Mk.

Fr. W. Foersters „Jugendlehre" ist ein pädagogisches Buch, das auch außerhalb der Fachkreise Interesse verdient und das von allen Eltern und Erziehern gelesen werden sollte. Ich gehe sogar weiter und behaupte, daß jede denkende Persönlichkeit, auch wenn sie keine Gelegenheit hat, erzieherisch zu wirken, aus diesem Werk Anregung und Nutzen ziehen wird.

Foerster gibt in seinem Buch zuerst einen Ueberblick über die Ausdehnung und Wirkung, die der Moralunterricht in Schulen verschiedener Länder (Amerika, England, Frankreich, Schweiz) gewonnen hat, und erklärt uns vor allem, was unter diesem Lehrfach zu verstehen ist, wie es erteilt werden muß. Moralunterricht — besser mit dem treffenderen und schöneren Ausdruck „Lebenskunde" zu bezeichnen — soll nach Ansicht vieler Pädagogen an Stelle des Religionsunterrichtes treten oder eine Ergänzung zu ihm bilden. Die „Lebenskunde" vermittelt den Kindern die Grundsätze der Ethik und soll sie dadurch für das Leben vorbereiten, und vor allem helfen, sie innerlich zu vertiefen und zu ethisch hochstehenden Menschen

zu erziehen. Es würde hier zu weit führen, darauf einzugehen, ob es wünschenswert wäre, den Religionsunterricht aus der Schule zu verbannen und ihn ganz als Sache der Familienerziehung zu betrachten; ich will nur darauf hinweisen, worin der Nutzen der „Jugendlehre" nach Foersterschen Grundsätzen (sei sie nun neben oder an Stelle der Religionsstunde geboten) besteht.

„Moralunterricht", dies Wort ist häßlich, es klingt zu schulmeisterlich, pedantisch und läßt die Befürchtung entstehen, daß Moral und Tugendhaftigkeit durch weise Lehren den Kindern eingetrichtert werden sollen. Und ich muß bekennen, daß mich das, was ich früher über diesen Gegenstand gelesen habe, auch durchaus nicht dafür einnahm. Kann man Moral lehren? Nein! Aber man kann zum Denken erziehen, zum Beobachten, zum Vergleichen; man soll den Boden schaffen, auf dem das Gute sich entwickelt, und muß die Samenkörner ausstreuen, die dort keimen und Wurzel fassen können; man kann den Wunsch nach Selbstemporhebung und wahrem Menschentum anregen und vor allem zum rechten Handeln erziehen. Dazu hilft uns die Foerstersche „Jugendlehre", die, wie gesagt, durchaus nicht nur der Jugend nutzbar zu sein braucht. Vor allem weist sie allen erzieherisch tätigen Menschen den Weg; dem Familienleben kann sie eine Stütze werden.

Foerster geht vom täglichen Leben aus, und die vielen Beispiele, welche er in seinem Buche für die Art der Besprechungen gibt, wie er sie mit Kindern praktisch durchgeführt hat, zeigen, daß er weiß, was not tut. Kleine, scheinbar unwichtige Vorkommnisse und Tätigkeiten bilden oft den Ausgangspunkt. „Was man beim Staubwischen lernen kann", ist z. B. ein Thema. Ja, haben wir Großen uns das selbst schon einmal überlegt, daß man aus einer so „nebensächlichen" Arbeit Nutzen für sich selbst, für seine innere Persönlichkeit ziehen kann? „Warum wir arbeiten", „Beseelte Hände", womit die durch Sorgfalt, Umsicht und zarte Liebe geleiteten Handreichungen gemeint sind, sind Themen, die u. a. zur Besprechung der Psychologie und Pädagogik der Arbeit dienen. — Die Stellung des Kindes zu seinen Eltern und Geschwistern, zum Lehrer, zu den Mitmenschen, Arm und Reich, Freund und Feind, wird dem Leser vor Augen geführt und seinem Nachdenken empfohlen. Das komplizierte Verhältnis der Kinder zu den Dienstboten beleuchtet Foerster in eingehender Weise, wie ja natürlich das ganze soziale Leben in Betracht gezogen wird.

Ueber Erziehung zur Selbständigkeit, über das Verantwortlichkeitsgefühl sich selbst und der Allgemeinheit gegenüber, von den Gewohnheiten, der Selbstbeherrschung, über die Rückwirkung unseres Tuns auf uns selbst spricht Foerster mit den Kindern. Nicht zu vergessen ist das so überaus wichtige Kapitel über die sexuelle Aufklärung der Jugend, über die ethischen Gesichtspunkte der Beziehungen der Geschlechter usw. Die Beispiele sind fertig ausgeführte Lektionen. — Aus dem Vorhergehenden wird man sehen, daß sehr viele dieser Lehrstoffe schon immer in dem Religionsunterricht besprochen wurden. Foerster geht aber von der richtigen Beobachtung aus, daß all das den Kindern nachhaltigsten Eindruck

macht, was aus ihrem Gesichtskreis genommen ist und an Selbsterlebtes und Selbstgeschautes anknüpft.

Doch der Grund, weshalb ich das Buch für die Familienerziehung nutzbar gemacht sehen will, liegt auf einem anderen Gebiet. Nicht etwa soll neben dem Schulunterricht eine neue Last — eine „Moralstunde" — den Kindern aufgebürdet werden, sondern ich wünschte, der Geist des Foersterschen Buches würde in die Familien eindringen. Wohl wäre es gut, wenn Mütter und Erzieherinnen gelegentlich in Stunden der Einkehr, der Gemütlichkeit, der Andacht, Unterhaltungen nach dem Muster des Buches, das ihnen ein Leiter sein könnte, pflegen würden. Die Hauptsache ist und bleibt aber das Ausströmen der Idee, die Belebung und Verinnerlichung der Persönlichkeiten nach Art des Foersterschen Ideals.

Wer mit Foerster und vielen anderen Pädagogen, z. B. Friedrich Fröbel, der Ansicht ist, daß Erziehung in erster Linie „das Herausziehen von angeborenen Anlagen" ist — „durch die Beförderung und Ermutigung des Guten stirbt viel Schlechtes schon von selbst ab" —, wird den Wert des Buches anerkennen. Das Gesunde und Gute im Kinde muß entwickelt werden, daß es sich kräftigt, stärkt und die schlechten Eigenschaften überwuchert und so im Keime erstickt. Natürlich alles kann die Erziehung nicht machen, aber „es hängt von ihr ab, welche Seite des angeborenen Charakters zu vorwiegender Entwicklung gelangt und welche zur Verkümmerung bestimmt wird". Die häusliche Atmosphäre soll eben den Einfluß in dieser Richtung geben, unterstützt von dem Wirken der Schule. Solange aber unsere Unterrichtsanstalten noch in so hohem Grade nur Lernschulen sind, hat das Haus die doppelte Verantwortung. Und solange an Einführung eines ethischen Unterrichts in obigem Sinne in den Schulplan noch nicht zu denken ist, müßte das Foerstersche Werk ein rechtes Familienbuch werden. Es kann auch dazu beitragen, die Eltern für ihre Aufgabe zu erziehen und sie allseitig zu beeinflussen; bei der Wichtigkeit, die das Beispiel in der Erziehung ausmacht, ist das von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Vielerlei zum Nachdenken findet der Leser in dem Buch: die Prügelstrafe wird einer ernsten Kritik unterzogen, das Verhältnis der Moralpädagogik zur Pathologie wird erörtert, die Alkoholfrage in ihrer Beziehung zur Erziehung beleuchtet. — Ich glaube, es ist genug aus dem reichen Inhalt angeführt, um einen Ueberblick über die weitumfassende Bedeutung des Werkes zu gewinnen. Als kurze Zusammenfassung kann man sagen: „Das Leben selbst sei der Lehrmeister, darum Menschenkunde, Lebenskunde. Es gilt zu beobachten und die Bedürfnisse seiner selbst und anderer zu erforschen und zu prüfen." Aus der Fülle eigenen ethischen Lebens will der Schriftsteller ein tiefes Bedürfnis in der Jugend erwecken, die täglichen Lebensformen in den Dienst eines höheren Zieles, einer feineren Sitte zu stellen. Ein Wort Moritz von Egidys möchte ich hinzufügen, das sich mit den Foersterschen Gedanken deckt: „Religion nicht mehr neben unserem Leben, unser Leben selbst Religion." Und vielleicht kann uns die Foerstersche „Jugendlehre" als Wegweiser dienen!

Berlin. Nelly Wolffheim.

Mitteilungen.

Schulärztliches.

Der Jahresbericht über den Stand der dem Volksschulrektorate unterstellten städtischen Schulen in Mannheim vom Jahre 1905/06 enthält über die Tätigkeit des Schularztes folgende Ausführungen:

Mit dem Ostertermin 1905 begann die regelmäßige Tätigkeit des Schularztes. Dieselbe erstreckte sich in der Hauptsache auf die hygienische Ueberwachung der Schulgebäude und des Schulbetriebs einerseits, auf die individuellen Gesundheitsverhältnisse der Schulkinder andererseits. Der Schularzt besuchte die einzelnen Schulabteilungen in der Regel einmal monatlich, wobei zunächst mit den Oberlehrern über allgemeine Gesundheitsverhältnisse Rücksprache genommen wurde. Besuche in einzelnen Kreisen gaben Veranlassung, die Sitzhaltung der Kinder beim Schreiben, sowie die Reinigung, Lüftung und Heizung der Lokale zu kontrollieren. Es wurden im ganzen 404 Klassenbesuche vorgenommen. In den einzelnen Schulabteilungen wurde gelegentlich der monatlichen Besichtigung durch den Schularzt in einem besonders zur Verfügung gestellten Zimmer jeweils eine Sprechstunde abgehalten, in der diejenigen Kinder untersucht wurden, die von ihren Klassenlehrern bezw. Klassenlehrerinnen hierfür vorgemerkt waren. Für diese Vormerkung ist in jeder Schulabteilung eine besondere schulärztliche Untersuchungsliste aufgelegt.

Die Befunde der Untersuchung werden sofort schriftlich vermerkt. Ueber die Notwendigkeit besonderer Fürsorge (Solbad, Ferienkolonie, Schülerfrühstück oder Volksküchenernährung) oder vom Bestehen wichtiger Krankheitserscheinungen, welche weitere ärztliche Behandlung als notwendig erscheinen lassen, wird jeweils eine geeignete Mitteilung an das Elternhaus gegeben, die durch einen diesbezüglichen Vermerk in einer besonderen Rubrik der Untersuchungsliste notiert wird. Die Zahl der in den Schulabteilungen vorgenommenen Sprechstunden betrug 168 mit 1561 Schüleruntersuchungen.

Ueber die näheren Einzelheiten gibt folgende Zusammenstellung Auskunft: Zahl der untersuchten Kinder 1561, Krankheiten von Lunge, Herz und Bauchorganen 387, Blutarmut und chronische Erkrankung 168, Hautkrankheiten und Parasiten 379, Verkrümmung der Wirbelsäule und des Knochengerüstes 51, Krankheiten der Augen 329, Krankheiten der Ohren 92, Mund-, Nasen- und Rachenkrankheiten 77, Psychische und nervöse Störungen 78, Mitteilungen an die Eltern 356.

Um den praktischen Nutzen der Erhebungen und Mitteilungen für das Elternhaus festzustellen, wurde angeordnet, daß die Mitteilungsformulare nach acht Tagen, mit einem Vermerk über positiven oder negativen Erfolg versehen, an den Klassenlehrer zurückzugeben sind. Auf Grund der Mitteilungen wurde in etwa zwei Drittel aller Fälle ärztliche Behandlung eingeleitet. Im Monat Januar wurden unter Mithilfe der Lehrerschaft in einer besonderen, 369 Kinder umfassenden Nachuntersuchung die Erfolge der Ferienkolonien nachgeprüft. Die Untersuchung erstreckte sich auf die Zahl der Krankheitsversäumnisse, welche die Koloniekinder vor und nach dem

Landaufenthalte hatten, auf den allgemeinen Gesundheitszustand, wie er sich nach der Auffassung der Klassenlehrer geändert hatte, und auf das Urteil des Koloniefuhrers über die Veränderung des Aussehens der Kinder zwischen dem Tag der Rückkehr aus der Kolonie und dem Tag der Nachuntersuchung. Durch den Arzt wurde Aussehen und allgemeiner Gesundheitszustand festgestellt, wobei berücksichtigt wurde, ob nach dem Kolonieaufenthalt noch weitere Unterstützungen durch Milchabgabe oder Volksküchenernährung gewährt worden war. Zahlenmäßig sind die Ernährungsverhältnisse durch Feststellung des Körpergewichts im Vergleich zum früheren Gewicht ermittelt worden. Die Vorteile für den Unterricht wurden bei allen Kindern durch Erhebung der Fleiß- und Leistungsnote nachgeprüft. Für die Kinder der Hilfsklassen wurden weitere Erhebungen über den beobachteten Fortschritt in psychischer Hinsicht angestellt. Während des Winters wurde der Milchabgabe an bedürftige Kinder insofern besondere Aufmerksamkeit zugewendet, als für die richtige Behandlung der angelieferten Milch besondere Vorschriften getroffen und die richtige Handhabung der Milchverteilung teilweise an Ort und Stelle kontrolliert wurde. Auch die Verabreichung von Schulbädern wurde gelegentlich einer Nachschau unterzogen. Um die Einordnung der Schüler in die ihrer Körpergröße entsprechenden Schulbänke zu ermöglichen, wurden auf Veranlassung des Schularztes durch die Lehrerschaft an 5426 Knaben und 3356 Mädchen Schülermessungen vorgenommen.

Die Haupttätigkeit des Schularztes erstreckte sich auf die Gesundheitsverhältnisse der Schulanfänger. Für jedes in die unterste Klasse der Volks- und Bürgerschule neu eingetretene Kind wurde ein besonderer Personalbogen angelegt. Die Form der hier benutzten Personalbogen weicht in nicht unerheblicher Weise von den sonst gebräuchlichen Gesundheitsscheinen ab. Es wurde der Gedanke zugrunde gelegt, daß Feststellungen hinsichtlich der Körperbeschaffenheit allein nicht genügen, um ein Urteil über ein Kind abzugeben, sondern daß diese Angaben zu ergänzen sind durch Erhebungen betreffs der häuslichen Verhältnisse, der früheren überstandenen Krankheiten und der geistigen und moralischen Eigenschaften, die sich schon in der Kinderstube bemerkbar gemacht haben. Auch die bisherigen Leistungen in der Schule und die bei bedürftigen Kindern ergriffenen fürsorglichen Maßnahmen und deren Erfolg sollen in späteren Jahren zur Vervollständigung des Gesamtbildes der Eigenschaften eines Kindes herangezogen werden.

Die Erhebung der Personalien und früheren gesundheitlichen Verhältnisse der Kinder geschah durch einen besonderen Fragebogen an das Elternhaus, dessen Text sich mit dem ersten Teile des Personalbogens deckt. Bei der Anmeldung gelangten im ganzen 3549 Fragebogen zur Ausgabe, die innerhalb drei Tagen ausgefüllt wurden. Nur in 154 Fällen (ca. 4½ Prozent) mußten die Eltern an die Ausfüllung der Bogen erinnert werden; in keinem einzigen Falle wurde, in erfreulichem Gegensatz zu den anderwärts gemachten Erfahrungen, die Ausfüllung des Bogen verweigert. Die große Reihenuntersuchung der Schulanfänger wurde in drei Terminen vorgenommen. Im ersten Termin fand eine kurze Besichtigung aller Kinder statt, um die infolge mangelhafter Körperentwicklung noch Unfähigen auszuscheiden und Kinder mit ansteckenden Krankheiten zu ermitteln. Für erstere wurden im ganzen 43 Schulbefreiungen beim Rektorat beantragt, bei den letzteren die nötigen

Vorbeugungsmaßregeln gegen Weiterverbreitung durch die Schule angeordnet. Im zweiten Termine erfolgte eine genaue Besichtigung und Untersuchung des Knochengerüstes, der Brustorgane und der Gesamtkonstitution mit Ermittlung des Körpergewichts, der Größe und Atemweite. Der dritte Termin war der Prüfung der Sehschärfe und des Gehörs vorbehalten. Ueber alle Befunde machte der Klassenlehrer einen Vermerk in den im Personalbogen enthaltenen Gesundheitsschein. Die Resultate dieser großen Schulrekrutenmusterung sind bei der obigen Zusammenstellung außer acht gelassen und bleiben besonderer Bearbeitung vorbehalten.

Die gleichen Untersuchungen wie für die Schulanfänger — nicht aber in Terminen getrennt — fanden für die Kinder von drei Wiederholungsklassen statt. Bei 33 Kindern, die aus den verschiedensten Jahrgängen zur Ueberweisung in das Hilfsklassensystem in Frage kamen, wurden außer der körperlichen Untersuchung noch die eingehendsten Erhebungen über die Erblichkeitsverhältnisse, den Grad und die klinische Beurteilung der vorliegenden geistigen Schwächezustände vorgenommen. In der außerhalb der Schulzeit in der Friedrichsschule abgehaltenen Sprechstunde des Schularztes sind 564 Personen beraten worden. Der Schularzt nahm an den Sitzungen der Schulkommission und an verschiedenen amtlichen Konferenzen bezüglich baulicher Veränderungen und Planausarbeitung von Neubauten teil.

Statistik der Krüppelkinder.

Amtliche Erhebungen auf Grund ministerieller Verfügung.

Man weiß, daß die Zahl der Krüppel sehr groß ist, es gibt mancherlei Krüppelstatistiken, aber durchweg zuverlässige Zahlen besitzt man nicht. Man weiß auch, daß für sehr viele Krüppel nicht nur mit Menschenliebe, sondern auch mit Chirurgie gesorgt werden kann, wie viele aber zu versorgen sind, w i e groß das Bedürfnis nach Krüppenlheimen ist, das weiß man nicht. Dabei hat die Krüppelfrage eine eminent soziale Bedeutung. Man bedenke nur, daß die Mehrzahl der Krüppel dauernd zu den unselbständigen Personen gehören, man bedenke, wie viele Arbeitskräfte in ihnen dem Wirtschaftsleben verloren gehen und wie sehr sie selbst durch die Kosten ihrer Pflege und Unterhaltung, durch die Behinderung anderer an der Arbeit das Wirtschaftsleben belasten. Seitdem man erkannt hat, daß mit den Mitteln der orthopädischen Chirurgie eine sehr große Zahl von Krüppeln zu erwerbsfähigen Menschen gemacht werden können, hat eine lebhafte Agitation für Krüppelheime eingesetzt. Diese Agitation kann erst dann dauernden Erfolg haben, wenn dem Publikum und den Behörden die Größe des Bedürfnisses zahlenmäßig nachgewiesen wird.

Der D e u t s c h e Z e n t r a l v e r e i n f ü r J u g e n d f ü r s o r g e hat vor kurzem den Kultusminister und den Minister des Innern zu bestimmen gewußt, amtliche Erhebungen über die Zahl der Krüppelkinder zu veranlassen. Am 10. Oktober d. J. werden in Preußen alle Krüppelkinder gezählt werden. Das eingehende Material wird von der Abteilung „Gesundheitspflege" bez. deren Gruppe „Krüppelfürsorge" des Zentralvereins für Jugendfürsorge verarbeitet werden, die auch die Zählkarten liefert. Von Bedeutung ist, daß nicht nur die Z a h l der Krüppelkinder, sondern ihre

wirtschaftlichen Verhältnisse und vor allem die Besonderheit der Verkrüppelungen festgestellt werden sollen. Die Verfügung des Kultusministers lautet:

Der Minister der geistlichen,
Unterrichts- und Medizinal-
angelegenheiten.

M. d. g. A. M. Nr. 7083 U III A.
M. d. Inn. IVc. Nr. 1316.

Berlin W. 64, den 30. Juli 1906.

An
die Herren Oberpräsidenten.

Der Deutsche Zentralverein für Jugendfürsorge beabsichtigt, Erhebungen über die Zahl der Krüppelkinder anzustellen, um eine zuverlässige Unterlage für den Ausbau der praktischen Krüppelfürsorge zu gewinnen, deren Erweiterung und Neugestaltung mit Hilfe der orthopädischen Chirurgie und dadurch die besondere Art des Unterrichts in geeigneten Krüppelanstalten angestrebt wird. Der Verein will die erforderlichen Feststellungen und deren Bearbeitung auf eigene Kosten ausführen lassen und bittet nur insofern um die Unterstützung der Behörden, als die von ihm zu liefernden Zählkarten und Beiblätter, von denen je eine Abschrift beigefügt ist, durch die Ortspolizeibehörden bezw. unter deren Aufsicht ausgefüllt werden möchten.

Derartige Erhebungen mit Hilfe der Ortspolizeibehörden sind bereits vor einigen Jahren durch auf dem Gebiete der Krüppelfürsorge bewährte Persönlichkeiten für den Umfang der Provinzen Schlesien, Sachsen, Schleswig-Holstein und Rheinprovinz angeregt und durch die betreffenden Herren Oberpräsidenten mit gutem Erfolge veranstaltet worden.

Bei der hohen sozialen Bedeutung einer geordneten Fürsorge für die verkrüppelten Kinder erscheint es auch uns erwünscht, über die Zahl und Eigenart der vorhandenen Krüppelkinder in Stadt und Land unterrichtet zu werden.

Eure Exzellenz ersuchen wir daher ergebenst, die vom deutschen Zentralverein für Jugendfürsorge erbetenen Erhebungen gefälligst zu veranlassen und die nachgeordneten Behörden mit entsprechender Weisung zu versehen, indem wir dazu folgendes bemerken:

Der genannte Verein wird die überschlägig ermittelte Anzahl von gedruckten Zählkarten nebst den Beiblättern für die Ortspolizeibehörden an die Regierungspräsidenten unmittelbar einsenden, welche anzuweisen sind, die für jeden Kreis festgestellte Zahl von Exemplaren nach dem von dem Verein ebenfalls mitzuliefernden Ziffernverzeichnis an die Landräte (Oberbürgermeister) mit dem Ersuchen zu übersenden, die Zählkarten und Beiblätter durch die Ortspolizeibehörden mit Hilfe der Gemeindevorsteher und Lehrer in den einzelnen Gemeinden am 10. Oktober d. Js. ausfüllen zu lassen. Sollte die Zahl der übersandten Zählkarten nicht ausreichen, so sind weitere Exemplare direkt von dem Bureau des Deutschen Zentralvereins für Jugendfürsorge, Gruppe „Krüppelfürsorge", Berlin S. 59, Hasenhaide 66, zu erfordern.

Die ausgefüllten Zählkarten und Beiblätter sind sodann an die Kreisärzte zur Nachprüfung und Aufstellung einer kurzgefaßten Uebersicht für die Kreisarztakten zu übersenden. Die Kreisärzte haben die Zählkarten nebst Beiblättern und einer Abschrift der Kreisübersicht durch die Hand des Landrats (Oberbürgermeister) an die Regierungspräsidenten und diese das Bezirksmaterial an mich, den mitunterzeichneten Minister der Medizinalangelegenheiten, weiterzureichen.

Eure Exzellenz wollen hiernach das Erforderliche gefälligst veranlassen und dafür Sorge tragen, daß alle Zählkarten und Beiblätter am 15. November d. Js. hier eingegangen sind.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten.
I. V.: gez. Wever.

Der Minister des Innern.
I. V.: gez. Bischoffshausen.

Für jedes einzelne Krüppelkind wird je eine Zählkarte verwendet, deren Vorderseite alle Personenangaben, deren Rückseite sehr eingehende Erläuterungen enthält.

Wortlaut der Zählkarte.
(Vorderseite.)

Zählkarte für das einzelne Krüppelkind.
(Erläuterungen auf der Rückseite.)

Zählung der Krüppelkinder am 10. Oktober 1906.

Diese Karte ist bis 15. Oktober 1906 zu senden an den Königlichen Kreisarzt.

Bundesstaat:
Provinz, Kreishauptmannschaft pp.:
Kreis pp.: . . . . Gemeinde:
1. Vor- und Zuname des Krüppelkindes:
2. Geboren am (Tag, Monat, Jahr):
Konfession:

3. Wo hält sich der Krüppel auf? (Genaue Adresse und Stand der Eltern oder Pfleger): (Zutreffendes unterstreichen.)

In einer öffentlichen, privaten (Kranken- oder Pflege-) Anstalt? . . . . Ist er landarm?

4. Wer unterhält den Krüppel? . . . . ausreichend, kümmerlich? (Zutreffendes unterstreichen.)

Außerdem noch private oder öffentliche Unterstützung? (Kirche, Armenpflege.) (Zutreffendes unterstreichen.)

Wie hoch ist diese jährliche Beihilfe?

Erwirbt der Krüppel selbst mit? . . . . . und wieviel jährlich? . . . . . Durch welche Tätigkeit? . . . . . Betteln? . . . . . Schaustellung?

5. Betrifft die Verkrüppelung Kopf, rechte, linke Körperhälfte, Rumpf, rechten, linken Arm, rechte, linke Hand, rechtes, linkes Bein, rechten, linken Fuß? (Zutreffendes unterstreichen.)

Genaue Bezeichnung des krüppelhaften Leidens (möglichst im Anschluß an die Krankheitsbezeichnungen in der Erläuterung).

Ist die Verkrüppelung angeboren oder später (in welchem Lebensjahr? . . . . .) und wodurch entstanden?

6. Bestehen außer der Verkrüppelung noch epileptische Krämpfe oder Muskelzuckungen oder dauernder Muskelkrampf? (Zutreffendes unterstreichen.) Oder Lähmung einzelner und welcher Glieder? . . . . . oder Nervenschwäche? oder Taubstummheit, Blindheit?

(Zutreffendes unterstreichen.)

Sonstige chronische Krankheiten? . . . . . welche?

7. Ist der Krüppel geistig gesund? . . . . . oder gar hervorragend befähigt? oder besteht sonst Schwachsinn, Blödsinn, Stumpfsinn, Reizbarkeit, Neigung zu Böswilligkeit und Verbrechen?

(Zutreffendes unterstreichen.)

8. Hat der Krüppel Unterricht in einer Vollschule (Höhere Schule, Volksschule) erhalten? oder Privatunterricht? oder in einer Schule für Schwachbefähigte? (Zutreffendes unterstreichen.)

Wie lange? . . . . . Welchem Alter eines geistig normalen Kindes entspricht seine Schulbildung? . . . . . Ist er noch gar nicht unterrichtet? . . . . . Warum nicht? . . . . . Hat er Handfertigkeits-Unterricht erhalten? . . . . . welchen? . . . . . Mit oder ohne Erfolg?

9. Sind bei leiblichem Vater, Mutter, Schwester, Bruder, Großvater, Großmutter, bei Blutsverwandten, Onkel, Tante, beobachtete Verkrüppelungen? welche? . . . . . Schwachsinn, Blödsinn, Epilepsie, Taubstummheit, Blindheit? (Zutreffendes unterstreichen.)

Sind die leiblichen Eltern miteinander blutsverwandt? . . . . . Wie?

10. Sind Heilungsversuche unternommen? . . . . . Wann?

Von wem? (Adresse des Arztes) . . . . . Wo? . . . . . Wie lange? . . . . . Wodurch? Operation (an Knochen, Muskeln, Sehnen?) Verbände (Gips, Streckverband, Korsetts, künstliche Glieder, Schienenapparate.) Ist der Krüppel geheilt (soweit sein Leiden heilbar ist), gebessert, ungeheilt, in Behandlung? (Zutreffendes unterstreichen.) Ist eine Unterbringung in einem Krüppelheim erwünscht?

Unterschrift und Adresse des Auskunftgebers.

(Rückseite.)

Erläuterungen.

Infolge einer Verfügung der hohen Landesregierung soll eine Zählung der im Staate vorhandenen jugendlichen Krüppel vorgenommen werden.

Krüppelkinder sind Kinder, welche infolge angeborener Fehler oder durch Verlust, Verkrümmung oder Lähmung oder Muskelkrampf einzelner Körperteile in der Bewegungs- und Gebrauchsfähigkeit ihrer Gliedmaßen dauernd beeinträchtigt sind.

Gezählt werden nur Krüppelkinder, die am 10. Oktober 1906 das 15. Lebensjahr noch nicht erreicht haben. Als Gemeinde, in welcher das

Krüppelkind gezählt wird, ist sein Aufenthaltsort maßgebend, nicht der Wohnsitz der Familie, zu welcher es gehört.

Für jedes krüppelhafte Gebrechen gibt es eine ganz bestimmte Krankheitsbezeichnung. Um für die Statistik Einheitlichkeit in der Benennung zu erzielen, ist es dringend wünschenswert, sich der in den nachstehenden Bezeichnungen angewandten Ausdrucksweise zu bedienen.

Vor allem aber ist möglichste Genauigkeit und Ausführlichkeit unbedingt nötig. Es ist falsch, zu sagen: „Beinverkürzung wegen Knochentuberkulose", sondern es muß z. B. heißen: „Verkürzung, Unbeweglichkeit, falsche Stellung des linken Beins nach ausgeheilter Hüftgelenktuberkulose".

Wo es ohne Mühe geschehen kann, ist die Beantwortung der Fragen 9—11 durch einen Arzt erwünscht.

Die häufigsten krüppelhaften Gebrechen sind:

1. Hochgradiger Schiefhals.

2. Hochgradige Verkrümmung des Brustkorbes nach Brust- und Rippenfellentzündung.

3. Hochgradige Verkrümmung der Wirbelsäule, seitlich oder nach hinten ohne Entzündungserscheinungen.

4. Tuberkulose der Wirbelsäule mit Buckelbildung (Spondylitis).

5. Angeborener Hochstand des Schulterblattes.

6. Angeborenes oder erworbenes Fehlen eines Gliedes oder eines Gliedabschnittes (Arm, Vorderarm, Hand, Finger, Bein, Unterschenkel, Fuß, Zehen.)

7. Verunstaltung der Glieder infolge von Knochenbrüchen, Verrenkungen, Knochentuberkulose oder Knochenfraß.

8. Verkrümmung und Schwäche der Glieder nach Muskelschwund (Progressive Muskelatropie).

9. Folgezustände nach hochgradiger allgemeiner englischer Krankheit, besonders stark verunstaltende oder bewegungshemmende Knochenverkrümmungen. Rachitischer Zwergwuchs.

10. Ueberzählige Finger oder Zehen oder diesen ähnliche Gebilde, welche den Gebrauch von Hand oder Fuß stark beeinträchtigen.

11. Angeborene oder nach Entzündung (besonders Tuberkulose) oder Verletzung erworbene Versteifung oder Verwachsung eines oder vieler Gelenke, gegebenenfalls mit Verkürzung oder falscher Stellung der Glieder.

13. Hochgradiges Schlottergelenk.

14. Angeborene oder erworbene hochgradige und starre Beugestellung eines oder mehrerer Finger, gegebenenfalls auch Zehen (Hammerzehe, Klumpzehe).

15. Angeborene oder erworbene starre Verwachsung einzelner Finger oder Zehen.

16. Angeborenes Fehlen eines Vorderarmknochens (Klumphand).

17. Angeborene seitliche Verschiebung der Fingergelenke.

18. Angeborenes Fehlen der Kniescheibe.

19. Starke Ausbiegung des Knies nach hinten (Genu recurvatum).

20. Starkes X- oder O-Bein.

21. Angeborenes Fehlen des Schienbeins (angeborener Klumpfuß).

22. Angeborenes Fehlen des Wadenbeins (angeborener Plattfuß).

23. Angeborener oder erworbener Klumpfuß ohne Fehlen eines Unterschenkelknochens.

24. Hochgradiger Spitzfuß, Hackenfuß, Plattfuß, Hohlfuß.

25. Wasserkopf.

26. Muskelunruhe (Athetose, Tic.).

27. Krampf einzelner Muskeln.

28. Angeborene Gliederstarre (Littlesche Krankheit).

29. Lähmung einzelner Muskeln.

30. Kinderlähmung (halbseitige — doppelseitige — der Arme — der Beine — des Rückens).

Wortlaut des Beiblattes.

(Vorderseite.)

Beiblatt für die Ortspolizeibehörde.

Zählung der Krüppelkinder am 10. Oktober 1906.

Dieses Blatt mit der zugehörigen Karte ist bis 15. Oktober 1906 zu senden an den Königlichen Kreisarzt.

A. Erläuterungen.

(Auch auf der Rückseite der Einzelkarte vorhanden.)

(Folgt derselbe Wortlaut wie auf der Rückseite der Einzelkarte.)

(Rückseite.)

B. Auskunft der Ortspolizeibehörde.

Im ganzen sind in der Gemeinde vorhanden:

Männliche Krüppelkinder . . . . .

Weibliche Krüppelkinder . . . . .

Zusammen . . . . .

für welche die Einzelkarten ausgefüllt beigefügt werden

oder:

In der Gemeinde ist kein Krüppelkind vorhanden.

(Nicht Zutreffendes ist zu durchstreichen.)

(Ort und Datum):

Die Ortspolizeibehörde.

Unterschrift.

Man muß dem Zentralverein für Jugendfürsorge für seine Anregungen und die Opfer, die er an Zeit und Geld bringen will, Dank wissen. Zweifellos werden die Erhebungen im einzelnen auf Schwierigkeiten stoßen, aus mangelnder Intelligenz unterer Beamten und aus Indolenz oder Mißtrauen der Befragten. Ebenso zweifellos werden aber voraussichtlich die Aerzte in Stadt und Land das Gelingen der Statistik unterstützen, sei es durch direkte Mitwirkung bei den Erhebungen, sei es durch Aufklärung des Publikums. (Med. Reform.)

Die schlechten Schüler und ihre verspätete Entwicklung.

Erich Witte weist in einer sehr beachtenswerten Studie: „Die ersten der Schule und die ersten des Lebens" darauf hin, daß diejenigen Männer, welche im Leben zur größten Bedeutung gelangt sind, oft selbst in dem Fache, das sie später weit berühmt gemacht hat, als Schüler recht schlecht waren, weil überhaupt die Leistungen des Lebens von denen der Schule ganz unabhängig sind, und führt zum Beweise der Richtigkeit seiner Behauptung eine große Zahl Namen von rühmlichem Klange an. Längst bekannt ist, daß gerade die Genies, namentlich die musikalischen, einseitig sind, d. h. sich mit ganz besonderer Beschränkung von frühster Jugend an auf ein Fach geworfen hatten und daher für die meisten anderen Fächer nur ein geringes Interesse zeigten. Witte bemerkt nun ganz richtig, daß Kenntnisse in fremden Sprachen und in Mathematik, wonach bei uns ein Schüler hauptsächlich beurteilt wird, zwar die allgemeine Bildung zu erhöhen vermögen, für die Gewinnung von Ansehen und Ruhm jedoch bei Gelehrten, Künstlern, Dichtern, Politikern, Großindustriellen usw. fast ganz bedeutungslos sind. Völlig verkehrt ist es daher, einen Schüler von tatsächlich genialer Veranlagung für ein Fach, die zu zeigen er auf der Schule noch keine Gelegenheit hatte, für beschränkt oder oberflächlich zu halten, denn schlechte Zeugnisse sind oft ein Zeichen von Talent oder Genie, gute dagegen der geistigen Minderwertigkeit. So sagt schon Lessing, daß es einem Genie, selbst wenn es entwickelt ist, vergönnt sei, tausend Dinge nicht zu wissen, die jeder Schulknabe weiß, und daß wir stehen und staunen und die Hände zusammenschlagen und rufen: „Aber wie hat ein so großer Mann nicht wisser können — überlegte er denn nicht! Laßt uns schweigen; wir glauben ihn zu demütigen, und wir machen uns in seinen Augen lächerlich; alles, was wir besser wissen als er, beweist bloß, daß wir fleißiger zur Schule gegangen sind als er, und das hatten wir leider nötig, wenn wir nicht vollkommene Dummköpfe bleiben wollten."

Besonders interessant ist nun die Reihe der von Wite angeführten ehemaligen schlechten Schüler, die später im Leben zu einer sehr hohen Bedeutung gelangt sind. So leistete, wie er berichtet, Pestalozzi, der Begründer der neueren Pädagogik, auf der Schule in allen Fächern, namentlich aber in der Rechtschreibung, sehr wenig und wurde wegen seiner geistigen und körperlichen Schwerfälligkeit von seinen Mitschülern als Heinrich Plumpsack verspottet. Eduard von Hartmann, der allerdings wegen seiner vielseitigen Fähigkeiten immer regelmäßig versetzt wurde, erklärt in seiner Lebensbeschreibung, daß er die Schule stets als eine drückende Last empfunden habe. „Ich war indes," fährt er fort, „weit davon entfernt, diese gleich meinen Kameraden reflexionslos und geduldig zu ertragen, sondern rebellierte heftig gegen ein System des Unterrichts, der auf vielen Punkten offenbar Zeitvergeudung, auf anderen Gebieten wieder die Bewältigung eines Wissensstoffes verlangte, von dem ich damals nicht den geringsten Nutzen ausfindig zu machen wußte und welche sogar solche empörenden Dinge zumutete, wie das monatliche Auswendiglernen eines Kirchenliedes in Prima. War ich schon immer halb faul aus Unlust an geistigen Dingen und weil ich aus Erfahrung wußte, daß ich doch mit anderen Schritt hielt, so

wurde ich von Obersekunda an ganz faul aus systematischer Rebellion gegen den verhaßten Schulzwang und weil ich meine Mußezeit für das, was mir am Herzen lag, völlig frei haben wollte. Gerhard Hauptmann ist in Sexta und Quinta verschiedene Male sitzen geblieben und zuletzt aus Quarta abgegangen; Zola fiel zweimal im Bakkalaureatsexamen durch, weil er in den neueren Sprachen und namentlich in der französischen Sprache und Literatur, also gerade auf dem Gebiet, wo er später ein so epochemachender Reformator wurde, nicht für reif galt.

Ganz besonders interessant dürfte folgende Tatsache sein. Ernst von Wildenbruch schrieb an Witte, daß das gewöhnliche Urteil unter seinen deutschen Aufsätzen auf mittelmäßig lautete, manchmal darunter, darüber nie, er aber damit keinen nachträglichen Vorwurf gegen seine Lehrer erheben wolle, da er in der Tat ein schlechter Schüler gewesen sei. Die Erklärung dieser merkwürdigen Tatsache, fügt er hinzu, liege darin, daß er einem Geschlechte angehöre, das mit seltenen Ausnahmen erst lange Jahre später geboren werde, als es zur Welt komme. Wite bemerkt auch mit Recht, daß der in Eckermanns Gesprächen mit Goethe erwähnte Karl Meyer im Alter von achtzehn Jahren hochbedeutsame, von Goethe selbst bewunderte Gedichte schrieb, nachher aber auf diesem Gebiete versagte. Auch der erste Präsident Frankreichs, Thiers, war den größten Teil seiner Schulzeit hindurch ein schlechter Schüler; es wird von ihm mit Bestimmtheit erzählt, daß er seine Schulbücher zwecks Gewinnung von Schusterpech verkaufte; dieses klebte er auf den Sitz des Lehrers, so daß dieser nicht aufstehen konnte und die Klasse in ein schallendes Gelächter ausbrach.

So kann man aus diesen Erscheinungen mit Bestimmtheit schließen, daß, wie in der Natur, so auch im Menschenleben, das Große erst allmählich heranreift, wie denn der Mensch, das vollkommenste lebende Wesen, in seinen ersten Lebensjahren eine viel geringere Entwicklung als die Tiere aufweist.

Freilich stammen diese Erscheinungen nicht aus dem zwanzigsten Jahrhundert, in dem unsere Pädagogik so glänzende Fortschritte gemacht hat, ja noch täglich macht, und der Erzieher in jeder Unterrichtsstunde darauf ausgeht, daß, wo möglich, alle Schüler regelmäßig ihre Ziele erreichen. Das schließt aber auch jetzt noch keineswegs aus, daß selbst heute gerade die genialsten Menschen oft die schlechtesten Schüler gewesen sind, weil sie sich von Anfang an auf ein bestimmtes Fach konzentriert und alle ihre freie Zeit darauf verwendet haben, denn „in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister“.

Hettstedt. Löschhorn.

Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chaussee 6, u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H., Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Pasche-Berlin. — Druck: Pass & Garleb G. m. b. H., Berlin W. 57, Bülowstr. 66.

Diesem Hefte liegt bei: 1 Prospekt der Firma Quelle & Meyer-Leipzig, den wir der geneigten Beachtung der Leser empfehlen.

Schriftleitung: F. Kemsies, Weißensee, Königs-Chaussee 6 und L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung G.m.b.H., Berlin W.30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Bechly-Berlin. — Druck: Paß & Garleb G. m. b. H., Berlin W.57, Bülowstraße 66

9. Jahrgang. 1907. Heft 6.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und **Leo Hirschlaff.**

Inhalt von Heft 6.

Berlin W. 30.

Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H.

Jährlich erscheinen 6 Hefte à 5—6 Bogen.

Preis: I. u. II. Jahrgang à M. 8.—. III. Jahrgang u. ff. à M. 10.—.